

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Filosofía y Letras

**Departamento de Lingüística General, Lenguas Modernas, Lógica y
Filosofía de la Ciencia, Teoría de la Literatura y Literatura
Comparada**



**DISEÑO Y COMPILACIÓN DE UN CORPUS
MULTIMODAL DE ANÁLISIS PRAGMÁTICO PARA
LA APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
L2/LE**

Marta Vacas Matos

Tesis doctoral

Doctorado en Filosofía y Lingüística

Bajo la dirección de

Paula Gozalo Gómez

Antonio Moreno Sandoval

Madrid, 2017

ÍNDICE

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | RESUMEN | 11 |
| 2 | INTRODUCCIÓN | 17 |
| 3 | LA PRAGMÁTICA Y LOS ACTOS DE HABLA | 21 |
| 3.1 | ¿QUÉ ES LA PRAGMÁTICA? | 21 |
| 3.2 | LA TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA | 23 |
| 3.3 | EL PRINCIPIO DE COOPERACIÓN Y LAS MÁXIMAS DE GRICE | 25 |
| 3.4 | LA CORTESÍA Y LA PRAGMÁTICA. EVOLUCIÓN DESDE LOS AÑOS 70 HASTA LA ACTUALIDAD | 29 |
| 4 | LA CULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD. LA INTERLENGUA..... | 43 |
| 4.1 | ¿QUÉ ES CULTURA? ESTUDIOS INTERCULTURALES | 43 |
| 4.2 | EL PROCESO DE CULTURALIZACIÓN Y ACULTURACIÓN | 49 |
| 4.3 | LA INTERLENGUA DE SELINKER. LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA..... | 50 |
| 4.4 | LA TRANSFERENCIA PRAGMÁTICA Y LA INTERCULTURALIDAD. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA | 53 |
| 4.5 | EL FALLO PRAGMÁTICO Y SUS CONSECUENCIAS..... | 55 |
| 4.6 | LAS COMPETENCIAS GRAMATICAL Y COMUNICATIVA Y CÓMO ESTÁN INTERRELACIONADAS..... | 61 |
| 4.7 | LA INTERCULTURALIDAD Y LA NUEVA PERSPECTIVA DE LA PRAGMÁTICA SOCIOCognITIVA..... | 63 |
| 5 | LA ENSEÑABILIDAD DE LA PRAGMÁTICA | 67 |
| 5.1 | LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA EN EL AULA..... | 67 |
| 5.2 | LA PRAGMÁTICA EN DOCUMENTOS DE REFERENCIA Y SISTEMAS DE ACREDITACIÓN | 69 |
| 5.2.1 | Documentos de referencia | 69 |
| 5.2.1.1 | El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)..... | 69 |
| 5.2.1.2 | El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)..... | 72 |
| 5.2.2 | Sistemas de acreditación..... | 75 |
| 5.3 | LA PRAGMÁTICA EN LOS MATERIALES Y EN EL AULA. FACTORES CLAVE EN LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA | 83 |
| 5.3.1 | Ejemplos de la enseñanza de la pragmática en manuales..... | 86 |
| 5.4 | FACTORES IMPORTANTES EN LA ADQUISICIÓN DE LA PRAGMÁTICA | 132 |
| 5.4.1 | La atención y la consciencia pragmática | 132 |
| 5.4.2 | Factores que influyen en el desarrollo de la pragmática en programas en el extranjero. La aculturación | 134 |
| 5.4.3 | Técnicas de la enseñanza de la pragmática: instrucción implícita y explícita..... | 139 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6 | METODOLOGÍA..... | 143 |
| 6.1 | DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | 143 |
| 6.2 | DISEÑO DEL CORPUS | 144 |
| 6.3 | PROCEDIMIENTO Y RECOGIDA DE DATOS..... | 148 |
| 6.4 | LOS TRES ACTOS DE HABLA ELEGIDOS..... | 157 |
| 6.5 | COMPILACIÓN, EDICIÓN DE VÍDEO Y TRANSCRIPCIONES | 160 |
| 7 | DESCRIPCIÓN DE LOS ACTOS DE HABLA ANALIZADOS | 165 |
| 7.1 | EL RECHAZO | 165 |
| 7.1.1 | Descripción y delimitación del acto de habla del rechazo..... | 166 |
| 7.1.2 | Estudios sobre el acto de habla del rechazo | 166 |
| 7.1.3 | Cronología de estudios realizados sobre el rechazo | 167 |
| 7.1.4 | El proceso de adquisición-aprendizaje del acto de habla del rechazo..... | 172 |
| 7.1.4.1 | Variables sociales | 172 |
| 7.1.4.2 | Variables individuales..... | 173 |
| 7.1.4.3 | El componente no verbal | 175 |
| 7.1.5 | Implicaciones pedagógicas de la enseñanza del rechazo..... | 177 |
| 7.1.6 | Clasificación de las estrategias de rechazo..... | 178 |
| 7.1.6.1 | El rechazo directo, intensificadores y mitigadores | 179 |
| 7.1.6.2 | El rechazo indirecto | 183 |
| 7.1.6.3 | Dar excusas o explicaciones | 183 |
| 7.1.6.4 | Dar las gracias..... | 184 |
| 7.1.6.5 | Mostrar independencia..... | 184 |
| 7.1.6.6 | Poner una condición..... | 185 |
| 7.1.6.7 | Rechazar por principios | 185 |
| 7.1.6.8 | Pedir disculpas / pedir perdón..... | 185 |
| 7.1.6.9 | Mostrar desconfianza..... | 186 |
| 7.1.6.10 | Posponer la ayuda para el futuro..... | 186 |
| 7.1.6.11 | Dar alternativas | 187 |
| 7.1.6.12 | Mostrar deseo e imposibilidad de aceptar..... | 187 |
| 7.1.7 | Clasificación de las estrategias para ofrecer ayuda | 188 |
| 7.1.7.1 | Ofrecer ayuda..... | 188 |
| 7.1.7.2 | Hacer preguntas relacionadas con los hechos..... | 189 |
| 7.1.7.3 | Hacer comentarios relacionados con los hechos..... | 190 |
| 7.1.7.4 | Insistir en la ayuda | 190 |
| 7.1.7.5 | Mostrar orgullo por sus habilidades..... | 191 |
| 7.1.7.6 | Mitigadores e intensificadores | 191 |
| 7.2 | LOS CUMPLIDOS | 192 |
| 7.2.1 | Estudios sobre el acto de habla del cumplido..... | 193 |
| 7.2.2 | Cronología de estudios realizados sobre el cumplido | 193 |
| 7.2.3 | Definición y delimitación del cumplido | 204 |

| | | |
|------------|---|-----|
| 7.2.4 | Clasificación de las estrategias del cumplido y de la respuesta al cumplido | 205 |
| 7.2.4.1 | Cumplidos directos y cumplidos indirectos..... | 206 |
| 7.2.4.2 | Cumplidos explícitos y cumplidos implícitos..... | 207 |
| 7.2.4.3 | Cumplidos formulaicos y cumplidos creativos..... | 208 |
| 7.2.4.4 | Intensificadores (verbales y no verbales) de los cumplidos | 211 |
| 7.2.4.5 | Aceptación | 212 |
| 7.2.4.5.1 | Palabras de apreciación | 213 |
| 7.2.4.5.2 | Comentarios de aceptación..... | 213 |
| 7.2.4.5.3 | Aceptación gestual..... | 214 |
| 7.2.4.6 | Rechazo..... | 215 |
| 7.2.4.6.1 | Reasignación del cumplido..... | 215 |
| 7.2.4.6.2 | Devolver el cumplido | 215 |
| 7.2.4.6.3 | Rebajar la cualificación (de acuerdo)..... | 216 |
| 7.2.4.6.4 | Quitar importancia (en desacuerdo) | 216 |
| 7.2.4.6.5 | Desacuerdo | 217 |
| 7.2.4.6.6 | Rechazo gestual | 218 |
| 7.2.4.7 | Cuestionamiento del cumplido | 218 |
| 7.2.4.7.1 | Preguntar / cuestionarse el cumplido..... | 218 |
| 7.2.4.7.2 | Exageración del orgullo (normalmente sarcástica) | 219 |
| 7.2.4.7.3 | Comentario histórico del hecho..... | 219 |
| 7.2.4.7.4 | No reconocer el cumplido | 219 |
| 7.2.4.7.5 | Reinterpretar el cumplido como petición | 220 |
| 7.2.4.7.6 | Cuestionar la exactitud o precisión del cumplido..... | 220 |
| 7.2.4.7.7 | Cuestionarse la sinceridad del cumplido | 221 |
| 7.2.4.7.8 | Preguntar / ignorar / reinterpretar / especular gestualmente..... | 221 |
| 7.3 | LAS DISCULPAS | 222 |
| 7.3.1 | Estudios sobre las disculpas | 222 |
| 7.3.2 | Cronología de estudios realizados sobre la disculpa | 223 |
| 7.3.3 | Definición y delimitación de la disculpa | 236 |
| 7.3.4 | Clasificación de las estrategias de disculpa y de sus respuestas..... | 237 |
| 7.3.4.1 | Las estrategias usadas para disculparse | 239 |
| 7.3.4.1.1 | Expresión de arrepentimiento..... | 239 |
| 7.3.4.1.2 | Ofrecer disculpas | 240 |
| 7.3.4.1.3 | Petición de perdón | 240 |
| 7.3.4.1.4 | Excusas | 241 |
| 7.3.4.1.5 | Reconocimiento de la responsabilidad | 241 |
| 7.3.4.1.6 | Ofrecimiento de subsanación | 242 |
| 7.3.4.1.7 | Promesa de que no volverá a pasar..... | 242 |
| 7.3.4.1.8 | Reproche..... | 243 |
| 7.3.4.1.9 | Preguntar o confirmar si va a perdonarle | 243 |
| 7.3.4.1.10 | Responsabilizar al otro | 243 |
| 7.3.4.1.11 | Levantar la voz | 244 |
| 7.3.4.1.12 | Malas palabras | 244 |
| 7.3.4.1.13 | Comentarios sobre los hechos | 245 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 7.3.4.1.14 | Intensificadores y mitigadores de la disculpa..... | 245 |
| 7.3.4.2 | Las estrategias usadas para reaccionar a una disculpa..... | 246 |
| 7.3.4.2.1 | Aceptar la disculpa | 246 |
| 7.3.4.2.2 | Negar la disculpa o dejar el perdón en el aire | 247 |
| 7.3.4.2.3 | Preguntar el porqué /sobre los hechos | 247 |
| 7.3.4.2.4 | Reproche..... | 248 |
| 7.3.4.2.5 | Hacer un comentario sobre los hechos | 248 |
| 7.3.4.2.6 | Amenaza | 248 |
| 7.3.4.2.7 | Desconfianza | 249 |
| 7.3.4.2.8 | Ironía/humor | 249 |
| 7.3.4.2.9 | Mostrar enfado verbalmente o gestualmente..... | 250 |
| 7.3.4.2.10 | Solidaridad verbal y gestual | 250 |
| 7.3.4.2.11 | Abandonar la escena/ Ignorar | 251 |
| 7.3.4.2.12 | Malas palabras | 251 |
| 7.3.4.2.13 | Confirmar subsanación (incluso antes de que se proponga) | 252 |
| 7.3.4.2.14 | Levantar la voz | 252 |
| 7.3.4.2.15 | Producir envidia..... | 253 |
| 7.3.4.2.16 | Intensificadores y mitigadores..... | 253 |
| 8 | ANÁLISIS DE LOS DATOS | 255 |
| 8.1 | RECHAZO DE AYUDA | 255 |
| 8.1.1 | Análisis cuantitativo de los datos | 255 |
| 8.1.1.1 | Estrategias para rechazar ayuda | 259 |
| 8.1.1.2 | Estrategias para ofrecer ayuda | 268 |
| 8.1.2 | Análisis cualitativo de los datos | 272 |
| 8.1.2.1 | Patrones del rechazo | 272 |
| 8.1.2.2 | Tipos de excusas o razones | 275 |
| 8.1.2.3 | Mitigadores e intensificadores verbales del ofrecimiento de ayuda | 279 |
| 8.1.2.4 | Mitigadores e intensificadores verbales del rechazo de ayuda | 285 |
| 8.1.2.5 | Lenguaje no verbal del rechazo | 291 |
| 8.1.2.5.1 | El lenguaje no verbal del ofrecimiento de ayuda | 292 |
| 8.1.2.5.2 | El lenguaje no verbal del rechazo a la ayuda | 293 |
| 8.2 | EL CUMPLIDO | 295 |
| 8.2.1 | Análisis cuantitativo de los datos | 295 |
| 8.2.1.1 | Estrategias para hacer un cumplido | 298 |
| 8.2.1.2 | Estrategias para reaccionar a un cumplido | 303 |
| 8.2.2 | Análisis cualitativo de los datos | 310 |
| 8.2.2.1 | Patrones de la elaboración del cumplido | 310 |
| 8.2.2.2 | Tipos de cumplidos formulaicos..... | 311 |
| 8.2.2.3 | Patrones de la respuesta a un cumplido | 312 |
| 8.2.2.4 | 6.2.2.3. Intensificadores de los cumplidos..... | 315 |
| 8.2.2.5 | El lenguaje no verbal en el cumplido..... | 320 |
| 8.2.2.5.1 | Intensificador gestual del cumplido..... | 321 |
| 8.2.2.5.2 | Aceptación gestual del cumplido..... | 322 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 8.2.2.5.3 | Cuestionamiento gestual del cumplido..... | 323 |
| 8.2.2.5.4 | Rechazo gestual del cumplido | 323 |
| 8.3 | LAS DISCULPAS | 324 |
| 8.3.1 | Análisis cuantitativo de los datos | 324 |
| 8.3.1.1 | Estrategias para pedir disculpas..... | 328 |
| 8.3.1.2 | Estrategias para reaccionar a las disculpas | 332 |
| 8.3.2 | Análisis cualitativo de los datos | 335 |
| 8.3.2.1 | Patrones de la disculpa y la reacción a la disculpa | 336 |
| 8.3.2.2 | Mitigadores e intensificadores verbales de la disculpa de la reacción a esta | 337 |
| 8.3.2.3 | El lenguaje no verbal en la disculpa y en su reacción | 347 |
| 8.3.2.3.1 | Intensificación y mitigación de la disculpa | 348 |
| 8.3.2.3.2 | Intensificación y mitigación de la reacción a la disculpa | 351 |
| 8.3.2.3.3 | Muestras de enfado y solidaridad gestual en la reacción a la disculpa | 352 |
| 9 | DISCUSIÓN DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES..... | 354 |
| 9.1 | RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | 354 |
| 9.2 | CONCLUSIONES | 356 |
| 9.2.1 | Problemas metodológicos y limitaciones | 357 |
| 9.2.2 | Implicaciones pedagógicas..... | 358 |
| 9.2.3 | Futuras investigaciones | 359 |
| 10 | APÉNDICES | 361 |
| 11 | BIBLIOGRAFÍA | 369 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Gráfico 1. | Datos de las edades máximas, mínimas y medias de cada grupo | 151 |
| Gráfico 2. | Datos de los participantes por sexo | 151 |
| Gráfico 3. | Tiempo que han estudiado español los alumnos de nivel intermedio | 153 |
| Gráfico 4. | Tiempo que han estudiado español los alumnos de nivel avanzado..... | 153 |
| Gráfico 5. | Tiempo de estudio en el extranjero (en meses) | 154 |
| Gráfico 6. | Estudios en el extranjero..... | 154 |
| Gráfico 7. | Relación entre rechazo directo y los mitigadores e intensificadores..... | 259 |
| Gráfico 8. | Rechazo directo, mitigaciones e intensificaciones de los oyentes al rechazar ayuda (izquierda) e insistencia ofreciendo ayuda (derecha)..... | 262 |
| Gráfico 9. | Intensificadores y mitigadores del acto de habla del rechazo..... | 263 |
| Gráfico 10. | Relación entre insistencia por parte del hablante y rechazo y mitigación por parte del oyente..... | 265 |
| Gráfico 11. | Relación entre insistencia por parte del hablante y rechazo e intensificación por parte del oyente..... | 265 |
| Gráfico 12. | Agradecimiento comparado con los ofrecimientos de ayuda y la insistencia | 266 |
| Gráfico 13. | Número de excusas dadas por los diferentes grupos de hablantes | 267 |
| Gráfico 14. | Mostrar independencia como estrategia indirecta de rechazo | 268 |
| Gráfico 15. | Insistencia en ofrecer ayuda..... | 269 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 16. Número de comentarios hechos al ofrecer ayuda, por grupos | 269 |
| Gráfico 17. Exteriorización del orgullo como estrategia para ofrecer ayuda | 270 |
| Gráfico 18. Intensificadores y mitigadores del ofrecimiento de ayuda | 271 |
| Gráfico 19. Relación entre el rechazo directo, la insistencia y la intensificación en el ofrecimiento de ayuda | 271 |
| Gráfico 20. Relación entre el rechazo directo, la insistencia y la mitigación en el ofrecimiento de ayuda | 272 |
| Gráfico 21. Intensificación de la ayuda en el grupo de hablantes de nivel intermedio | 281 |
| Gráfico 22. Intensificación de la ayuda en el grupo de hablantes de nivel avanzado..... | 281 |
| Gráfico 23. Intensificación de la ayuda en el grupo de hablantes nativos..... | 282 |
| Gráfico 24. Mitigación de la ayuda en el grupo de hablantes de nivel intermedio..... | 283 |
| Gráfico 25. Mitigación de la ayuda en el grupo de hablantes de nivel avanzado..... | 284 |
| Gráfico 26. Mitigación de la ayuda en el grupo de hablantes nativos..... | 284 |
| Gráfico 27. Intensificación del rechazo en el nivel intermedio | 287 |
| Gráfico 28. Intensificación del rechazo en el nivel avanzado | 288 |
| Gráfico 29. Intensificación del rechazo en los nativos | 288 |
| Gráfico 30. Estrategias de mitigación del rechazo en estudiantes de nivel intermedio | 289 |
| Gráfico 31. Estrategias de mitigación del rechazo en estudiantes de nivel avanzado | 290 |
| Gráfico 32. Estrategias de mitigación del rechazo en nativos | 290 |
| Gráfico 33. El lenguaje no verbal y las partes del cuerpo con las que se ofrece ayuda y se rechaza | 292 |
| Gráfico 34. Número total de cumplidos..... | 299 |
| Gráfico 35. Preferencias en tipos de cumplidos por grupos | 300 |
| Gráfico 36. Preferencia por el cumplido implícito / cumplido explícito | 301 |
| Gráfico 37. Uso de intensificadores en el acto de habla del cumplido | 302 |
| Gráfico 38. Uso de intensificadores respecto al número de cumplidos dados..... | 303 |
| Gráfico 39. Preferencia en reacciones al cumplido por grupos | 304 |
| Gráfico 40. Preferencia en reacciones gestuales a los cumplidos..... | 304 |
| Gráfico 41. Preferencias en reacciones verbales al cumplido..... | 305 |
| Gráfico 42. Preferencia en reacciones de aceptación a los cumplidos por grupos | 305 |
| Gráfico 43. Preferencia en reacciones de rechazo a los cumplidos por grupos..... | 307 |
| Gráfico 44. Cuestionamiento del cumplido por grupos | 308 |
| Gráfico 45. Cuestionamiento del cumplido | 309 |
| Gráfico 46. Turnos del cumplido por grupos..... | 311 |
| Gráfico 47. Media de turnos en los que se acepta el cumplido..... | 312 |
| Gráfico 48. Tipos de intensificadores en el nivel intermedio | 316 |
| Gráfico 49. Tipos de intensificadores en el nivel avanzado | 316 |
| Gráfico 50. Tipos de intensificadores en los hablantes nativos | 317 |
| Gráfico 51. Leguaje no verbal y partes del cuerpo que se usan en el cumplido y su reacción..... | 321 |
| Gráfico 52. Relación entre la disculpa directa y estrategias no conciliadoras en la reacción a la disculpa | 331 |
| Gráfico 53. El reproche y el enfado en las disculpas..... | 332 |
| Gráfico 54. Diferencias en las respuestas a las disculpas incluyendo el enfado gestual (arriba) y sin incluirlo (abajo)..... | 333 |
| Gráfico 55. Relación entre el número de turnos y las estrategias que no aceptan la disculpa directamente..... | 334 |
| Gráfico 56. Intensificación de la disculpa en el nivel intermedio..... | 339 |
| Gráfico 57. Intensificación de la disculpa en el nivel avanzado..... | 339 |
| Gráfico 58. Intensificación de la disculpa en los nativos..... | 340 |
| Gráfico 59. Mitigación de la disculpa en el nivel intermedio..... | 341 |
| Gráfico 60. Mitigación de la disculpa en el nivel avanzado..... | 341 |
| Gráfico 61. Mitigación de la disculpa en nativos | 342 |
| Gráfico 62. Intensificación de la respuesta a la disculpa en el nivel intermedio | 344 |
| Gráfico 63. Intensificación de la respuesta a la disculpa en el nivel avanzado | 345 |
| Gráfico 64. Intensificación de la respuesta a la disculpa en los nativos | 345 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 65. Mitigación de la respuesta a la disculpa en el nivel intermedio | 346 |
| Gráfico 66. Mitigación de la respuesta a la disculpa en el nivel avanzado | 346 |
| Gráfico 67. Mitigación de la respuesta a la disculpa en los nativos | 347 |
| Gráfico 68. El lenguaje no verbal y las partes del cuerpo con las que se ofrecen disculpas y se reacciona a estas..... | 348 |
| Gráfico 69. Uso de extremidades superiores / cabeza en la intensificación de la disculpa | 350 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Datos de los participantes de los tres grupos (edad y sexo)..... | 150 |
| Tabla 2. Datos sobre estudios de español de estudiantes de nivel intermedio..... | 155 |
| Tabla 3. Datos sobre estudios de español de estudiantes de nivel superior (avanzado) | 156 |
| Tabla 4. Instrucciones para el acto de habla del rechazo de ayuda..... | 159 |
| Tabla 5. Instrucciones para el acto de habla del cumplimiento | 159 |
| Tabla 6. Instrucciones para el acto de habla de la disculpa | 160 |
| Tabla 7. Símbolos utilizados en las transcripciones del corpus..... | 161 |
| Tabla 8. Posibles respuestas a un cumplimiento según Holmes (1986) | 197 |
| Tabla 9. Posibles respuestas a un cumplimiento según Herbert y Straight (1989)..... | 198 |
| Tabla 10. Investigaciones acerca del cumplimiento en orden cronológico | 204 |
| Tabla 11. Estrategias de disculpa centradas en el oyente y centradas en el hablante | 238 |
| Tabla 12. Estrategias directas e indirectas de la disculpa | 238 |
| Tabla 13. Estrategias usadas para rechazar ayuda | 256 |
| Tabla 14. Estrategias usadas para ofrecer ayuda | 257 |
| Tabla 15. Estrategias usadas para ofrecer y rechazar la ayuda | 257 |
| Tabla 16. Estrategias usadas para ofrecer y rechazar ayuda por orden de preferencia..... | 258 |
| Tabla 17. Estrategias usadas por los hablantes para ofrecer ayuda por orden de preferencia .. | 258 |
| Tabla 18. Estrategias usadas por los oyentes para rechazar ayuda por orden de preferencia..... | 259 |
| Tabla 19. Número de turnos usados en el rechazo..... | 267 |
| Tabla 20. Número de turnos usados en el rechazo..... | 270 |
| Tabla 21. Estrategias de encabezamiento para rechazar ayuda | 273 |
| Tabla 22. Respuestas de rechazo. | 276 |
| Tabla 23. Recursos de la intensificación del ofrecimiento de la ayuda..... | 280 |
| Tabla 24. Recursos de la mitigación del ofrecimiento de la ayuda | 280 |
| Tabla 25. Recursos de intensificación del rechazo al cumplimiento | 286 |
| Tabla 26. Recursos de mitigación del rechazo al cumplimiento..... | 286 |
| Tabla 27. El lenguaje no verbal y partes del cuerpo con las que se ofrece ayuda y se rechaza..... | 291 |
| Tabla 28. Intensificadores y mitigadores no verbales del ofrecimiento de ayuda | 292 |
| Tabla 29. Intensificadores y mitigadores no verbales del rechazo | 294 |
| Tabla 30. Tipos de cumplidos..... | 295 |
| Tabla 31. Estrategias de reacción a un cumplimiento..... | 296 |
| Tabla 32. Estrategias para hacer un cumplimiento | 297 |
| Tabla 33. Estrategias para reaccionar a un cumplimiento | 297 |
| Tabla 34. Estrategias para hacer un cumplimiento ordenadas por preferencia dentro de cada grupo | 298 |
| Tabla 35. Estrategias para reaccionar a un cumplimiento ordenadas por preferencia dentro de cada grupo | 298 |
| Tabla 36. Número de turnos del cumplimiento..... | 299 |
| Tabla 37. Turnos de la elaboración del cumplimiento..... | 310 |
| Tabla 38. Tipos de cumplidos formulaicos..... | 312 |
| Tabla 39. Media de turnos de aceptación del cumplimiento..... | 312 |
| Tabla 40. Patrones de las conversaciones de los cumplidos..... | 314 |
| Tabla 41. Recursos de intensificación de los cumplidos | 315 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 42. El lenguaje no verbal y partes del cuerpo con las que se realiza el cumplido y su reacción | 321 |
| Tabla 43. Gestos de los intensificadores del cumplido | 322 |
| Tabla 44. Gestos de la aceptación del cumplido | 322 |
| Tabla 45. Gestos del cuestionamiento del cumplido | 323 |
| Tabla 46. Gestos del rechazo del cumplido | 323 |
| Tabla 47. Estrategias usadas en la disculpa y la reacción a la disculpa | 325 |
| Tabla 48. Estrategias usadas por los hablantes para disculparse y reaccionar a las disculpas .. | 326 |
| Tabla 49. Estrategias usadas para pedir disculpas por orden de preferencia | 327 |
| Tabla 50. Estrategias usadas para reaccionar a disculpas por orden de preferencia | 327 |
| Tabla 51. Preferencias de estrategias centradas en el hablante frente a las centradas en el oyente en la petición de disculpas | 328 |
| Tabla 52. Preferencias de estrategias directas frente a las indirectas en la petición de disculpas | 329 |
| Tabla 53. Número de turnos usados en el acto de habla de la disculpa | 330 |
| Tabla 54. Uso de disculpas más tradicionales en los tres grupos | 330 |
| Tabla 55. El reproche y el enfado en la disculpa | 332 |
| Tabla 56. Intensificación y mitigación en la disculpa | 332 |
| Tabla 57. Intensificadores y mitigadores de la reacción a la disculpa | 335 |
| Tabla 58. Intensificadores y mitigadores de la disculpa | 337 |
| Tabla 59. Recursos de intensificación de la disculpa | 338 |
| Tabla 60. Recursos de mitigación de la disculpa | 338 |
| Tabla 61. Recursos de intensificación de la respuesta a la disculpa | 343 |
| Tabla 62. Recursos de mitigación de la respuesta a la disculpa | 343 |
| Tabla 63. Lenguaje no verbal en las disculpas y sus respuestas | 348 |
| Tabla 64. Intensificadores y mitigadores de la disculpa | 349 |
| Tabla 65. Intensificación y mitigación de la respuesta a la disculpa | 351 |
| Tabla 66. Enfado y solidaridad gestual en la reacción a la disculpa | 352 |

1 RESUMEN

Este estudio investiga la producción a través del *role-play* de tres actos de habla en español por parte de tres grupos diferentes de hablantes: nativos de español, nativos de inglés con un nivel avanzado de español, y nativos de inglés con un nivel intermedio de español. Se han tenido en cuenta variables como el nivel de los estudiantes, su experiencia en el extranjero, cuántos años llevaban estudiando la lengua o su propia autopercepción del nivel que tienen. Las transcripciones de los 108 vídeos grabados se han clasificado de acuerdo con los tres actos de habla, los tres grupos, y las estrategias de acción y reacción de cada acto de habla que habían establecido investigaciones anteriores.

Los resultados muestran que los grupos difieren entre sí tanto en la interpretación de cada uno de estos actos de habla como en las estrategias utilizadas para producirlos y reaccionar a ellos, tanto verbal como gestualmente, demostrando así que la competencia pragmática no se ha adquirido al mismo nivel que la competencia gramatical en los estudiantes del grupo avanzado. Se ha podido observar, pues, transferencia negativa tanto en las estrategias utilizadas, como en la extensión y el número de los turnos producidos en los grupos de hablantes no nativos.

Como producto final, además de esta tesis, se ha creado un corpus multimodal al cual tanto investigadores como profesores y alumnos podrán acceder fácilmente a través de internet para poder trabajar con los vídeos y sus transcripciones, las cuales pueden ser descargadas fácilmente.

Palabras clave: corpus, corpus multimodal, pragmática, actos de habla, competencia pragmática, lenguaje no verbal, ELE, adquisición de segundas lenguas, adquisición de lenguas extranjeras, SLA, FLA, FTA, actos amenazantes para la imagen, pragmática intercultural, pragmática sociocognitiva, sociolingüística, rechazo, cumplido, disculpa.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quería mostrar mi más sincero agradecimiento a los miembros que componen mi tribunal, y en particular a mis directores de tesis que tan atentamente me han conducido por estos años de investigación y escritura. He aprendido mucho gracias a vosotros, y agradezco tremendamente el apoyo que he tenido de vuestra parte. Antonio, por ayudarme en la parte más cuantitativa y analítica de la tesis, y por darme los fundamentos necesarios para poder expresar con números lo que estábamos viendo a través del vídeo. Paula, por la lectura exhaustiva y los mil consejos y recomendaciones, por la paciencia y todo lo que me has enseñado en este proceso de aprendizaje que hemos llevado a cabo juntas. A los dos por toda la energía, el ánimo, el entusiasmo y el cariño con el que me habéis atendido siempre que he recurrido a vuestra ayuda.

Me gustaría mostrar mi agradecimiento también hacia la institución Middlebury College, en la que tuve el placer de trabajar y que me permitió hacer las grabaciones en sus centros, tanto en Middlebury en Vermont, como en su sede en Madrid. Gracias por brindarme también no solo el espacio, sino los medios necesarios para hacer una investigación de calidad. Gracias tanto a la directora en Madrid, Patricia Rodríguez, como al director asistente de la Escuela Española de verano, Manel Lacorte, quienes me abrieron las puertas de las clases de Middlebury College, para promocionar mi investigación entre los futuros voluntarios.

A todos ellos, mis voluntarios americanos y españoles, ya que sin vosotros no existiría este corpus. Muchísimas gracias, de veras, por la buena intención, el buen talante, por las risas y la curiosidad. Gracias por prestar vuestra imagen, vuestra voz y vuestro cuerpo, vuestras reacciones y, en definitiva, vuestra identidad cultural a esta tesis. He disfrutado enormemente grabando con vosotros y hablando de inerculturalidad y de diferencias entre estadounidenses y españoles. Esta tesis es vuestra también.

Quisiera dar las gracias a Elvira Muñoz, por creer en mí y darme la oportunidad de volver a la enseñanza con todas las facilidades del mundo para poder compatibilizarlo con la culminación de esta tesis doctoral. Gracias de todo corazón, Elvira.

A mi familia, amigos y colegas por animarme y apoyarme siempre. Gracias por los “*ya queda menos*”, los “*¿cómo vas?*”, los “*sí se puede*”, y todas las charlas conmigo sobre un tema que no muchos conocíais pero que acabasteis casi por dominar. Gracias

por preguntar de vez en cuando, gracias por estar y mimarme cuando quedaba mucho, ¡y cuando quedaba poco!

Gracias también y especialmente a mis primos, Marisa, Chuchi, Ángel, y Pato, que fueron quienes me dieron el “empujoncito” para dar el paso, cruzar el charco y aventurarme en conocer una cultura distinta a la mía y que tanto me ha aportado. Gracias por estar siempre ahí cuando os he necesitado y cuando no. Por los consejos, por las sugerencias, por las charlas en las que mejoramos el mundo un poquito, por descubrirme que la luna es una mentirosa, el tregua cáatala y que soy muy cronopio. Os debo tanto...

Gracias a mis estudiantes, a los que tengo todos los días en clase, y que me han hecho pasar muy buenos momentos mientras nos retábamos los unos a los otros. Por el buen humor, por las risas, las inquietudes y las anécdotas que compartís conmigo. Por las preguntas fáciles y las difíciles, que me hacen pensar y ser mejor profesora. Esta tesis es por vosotros y para vosotros, por todo lo que disfrutamos en clase, pero sobre todo por aprender.

Por último, a mi compañero de vida y a quien va dedicada esta tesis. Fer, este proyecto y este corpus han sido posibles gracias a ti, a tu apoyo constante, a tu amor incondicional y tu paciencia infinita. Gracias por creer en mí y por animarme y darme la oportunidad de dejarlo todo y dedicarme a mi pasión: enseñar e investigar. Gracias por ayudarme a crecer en cada ámbito de mi vida con cada día que paso contigo. Gracias por ser, en definitiva, mi luz, mi guía.

*A Fer, por ser y estar siempre.
Por esa luz increíble con la que iluminas todo.*

2 INTRODUCCIÓN

Desde que surgiera la teoría de la cortesía de Brown y Levinson con *Some Universals on Language Usage* (1987), constantemente han ido apareciendo diferentes obras que refutan la universalidad que estos autores defienden. Aunque aportara conceptos decisivos para la pragmática como la imagen, la cortesía positiva y la cortesía negativa, o los actos amenazantes para la imagen (FTAs), esta teoría ha sido matizada en numerosas ocasiones por distintos autores que han ido aportando a la ciencia de la Pragmática en estos años un retrato más fiel de cómo se comportan los hablantes de las lenguas y culturas más estudiadas del mundo.

Sin embargo, aunque a través de estas investigaciones se han ido formando unos parámetros a través de los cuales pueden medirse las lenguas y las culturas (por ejemplo, culturas de contacto frente a culturas de distancia o culturas colectivistas frente a culturas individualistas) hay todavía numerosos parámetros por definir dentro de cada lengua, cada cultura y cada acto de habla.

Comenzando por el lenguaje verbal, pasando por las costumbres sociales y los hábitos, y terminando por el lenguaje no verbal, lo que es adecuado o no para cada cultura parece ser un secreto que pertenece a los hablantes nativos y los lingüistas que investigan este asunto. Al ser la Pragmática Intercultural un tema que se aparta de la Lingüística más tradicional, ha sido un contenido del lenguaje que no ha aparecido en los manuales a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas casi hasta el siglo XXI.

Afortunadamente, cada vez más, los materiales educativos de idiomas, poco a poco han ido introduciendo contenidos pragmáticos dentro de sus programas comunicativos. Sin embargo, a pesar de que hayan aparecido más frecuentemente estos

contenidos, se ha puesto poco énfasis en el material audiovisual referente a esta parte de la comunicación.

Precisamente para cubrir este vacío, se empezó a pensar en este proyecto, para poder aportar a los estudiantes la experiencia de ser testigos de actos de habla que se desarrollan de una manera lo más parecida posible a la vida real, *los role-plays*. La experiencia multimodal audiovisual provee de contexto al corpus, que hace que a través de la observación de vídeos y unos planes didácticos adecuados a cada nivel que hagan a los estudiantes conscientes de que hay diferencias interculturales, se pueda empezar a trabajar el entendimiento entre culturas a través de la observación de cómo distintos grupos de hablantes realizan estos actos de habla. El objetivo principal es que los nuevos hablantes sean primero conscientes de las diferencias, y después, de que estas pueden llevar a malentendidos si no son bien interpretadas. Para evitar el fallo pragmático y con él un posible malentendido intercultural, es necesaria la exposición activa del estudiante a situaciones en las que la diferencia intercultural puede producir el choque entre culturas.

Para este corpus se han seleccionado tres actos de habla complejos: el rechazo de ayuda, el cumplido y la disculpa, por la gran diferencia entre la cultura española y la estadounidense en su producción, y porque son actos de habla que reflejan la cultura de una y otra sociedad, sus valores y sus rutinas. Además, son actos de habla que por un lado conllevan solidaridad y cortesía, y por otro, pueden llevar al enfrentamiento y la resolución de un problema. Escogimos el rechazo a la ayuda por ser un acto de habla que invita al agradecimiento y a su vez tiene un claro componente de amenaza para la imagen de ambos interlocutores. El cumplido fue seleccionado por ser uno de los actos de habla que más solidaridad y menos enfrentamiento puede provocar entre hablantes y por sus diferencias tanto de frecuencia como de realización entre las dos culturas. Por último, nos pareció adecuado tratar también un acto de habla que fuera potencialmente muy conflictivo, como la petición de disculpas por un conflicto anterior, para ver cómo manifiestan una y otra cultura este tipo de enfrentamiento, y cómo lo solucionan para poder reestablecer la buena relación entre los dos interlocutores.

El objetivo de esta investigación y este corpus es, pues, realizar un análisis sociopragmático y pragmalingüístico a través del cual se puedan ver las diferencias entre los grupos estadounidenses y españoles en estos tres actos de habla. También se trata de ver si el hecho de tener un nivel léxico y gramatical más alto y más experiencia viviendo

en países donde el español se habla hace que estos hablantes hayan adquirido una competencia pragmática que les haga más similares al grupo de control: los españoles.

Se hará entonces un análisis tanto cuantitativo como cualitativo para no sólo ver las estrategias más usadas por cada uno de los grupos, sino también ver en qué contextos se utilizan y qué patrones siguen, para de este modo entender el comportamiento de los distintos grupos ante el mismo acto de habla, no sólo en su producción sino también en su reacción o respuesta.

Esta investigación, al usar por primera vez el vídeo como soporte, y analizar no sólo los actos de habla y sus reacciones, sino también el lenguaje no verbal de estas, constituye un punto de partida para el desarrollo de materiales didácticos para enseñar el componente social del lenguaje y pretende abrir la puerta al uso del material multimodal tanto en la investigación de la adquisición de lenguas como en la enseñanza de estas.

El primer capítulo de los que componen esta tesis es una revisión de las principales teorías que conforman el marco de la Pragmática en general. Se presentan las teorías más importantes que han estudiado la cortesía para, a partir de aquí, poder ver la relación existente entre ellas y los tres actos de habla que hemos elegido. En el siguiente capítulo, se habla de la competencia pragmática e intercultural, pasando por conceptos básicos como la cultura y la interculturalidad, la competencia pragmática dentro de la competencia comunicativa, la pragmática de la interlengua, y la transferencia y el fallo pragmático. En el tercer capítulo se hablará del desarrollo de la competencia pragmática en el aula de L2 / ELE y la enseñanza del componente pragmático en el aula, así como del panorama histórico de la metodología y la enseñanza de lenguas. También se hará un repaso por los documentos curriculares de referencia, sistemas de acreditación y materiales de enseñanza para ver cómo la pragmática está presente en ellos. En el cuarto capítulo se expondrá la metodología que se ha seguido para hacer esta investigación, así como las hipótesis y preguntas de investigación. Igualmente se explicará detalladamente cómo se ha diseñado, compilado, transcrito y etiquetado el corpus, y se hablará de las características de los participantes del mismo, así como de los tres actos de habla descritos y analizados y cómo se desarrollaron los *role-plays*. El quinto capítulo consiste en una descripción de los actos de habla analizados en este corpus, presentando la investigación previa llevada a cabo por otros autores sobre cada uno de ellos. Igualmente se presenta cómo se han dividido las estrategias, verbales y no verbales, usadas por los hablantes para desarrollar estos tres actos de habla. Asimismo, se provee de varios ejemplos de cada una

de ellas y de las claves de etiquetación para cada una de las estrategias en el corpus. El sexto capítulo contiene el análisis del corpus en cada uno de los actos de habla, así como la discusión de los datos obtenidos, y se repasan una por una las preguntas de investigación que propusimos al principio para confirmar que nuestras hipótesis se cumplen. En el último capítulo exponemos las conclusiones de esta tesis, así como una descripción del corpus online y dónde encontrarlo. En este último capítulo se habla por último de los problemas metodológicos y las limitaciones que ha tenido este estudio para llevarse a cabo, así como de las implicaciones pedagógicas de enseñar la pragmática en el aula, y se dan una serie de recomendaciones tanto a los profesores de lenguas extranjeras como a los creadores de materiales para su enseñanza. Finalmente, se proponen futuras líneas de investigación sobre los actos de habla a través del vídeo.

3 LA PRAGMÁTICA Y LOS ACTOS DE HABLA

En este capítulo definiremos qué es la Pragmática y hablaremos de conceptos básicos para esta ciencia, así como la teoría de los actos de habla, el principio de cooperación y las máximas de Grice. A continuación, veremos la relación entre la cortesía y la Pragmática y las principales teorías e investigaciones más importantes sobre este tema que se han ido desarrollando desde los años 70 hasta la actualidad.

3.1 ¿QUÉ ES LA PRAGMÁTICA?

La Pragmática es la ciencia que estudia la relación entre las palabras, sus significados y los oyentes y contextos en los que se utilizan. Es decir, la Pragmática estudia todo lo relacionado con el uso de la lengua dentro de una comunidad concreta, en un contexto dado: tanto lo que forma parte de lo que llamaríamos el lenguaje verbal, como lo que no forma parte de él y, por tanto, sería lenguaje no verbal:

Deberíamos de tener en cuenta que gran parte del contenido que hemos de interpretar es no verbal, y que lo no verbal, lo paralingüístico y lo extralingüístico abarca cualquier signo, percepción o conducta intencional o no que dé lugar a una interpretación del mensaje en la situación de comunicación. Todo comunica, todo tiene un lenguaje, todo lo que se interpreta es, de un modo u otro, lenguaje. En la interpretación cabe, como se sabe, hasta el silencio, que no es lengua, pero sí lenguaje. (Santiago Guervós 2005:182)

Escandell Vidal (1996:96) igualmente tiene en cuenta estos y otros factores en su definición de Pragmática:

La Pragmática estudia los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. Se trata, pues, de una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso de la lengua, precisamente todos aquellos factores de los que no puede ocuparse la gramática. Será pragmático, por tanto, cualquier análisis que recurra a conceptos como los de *emisor*, *destinatario*, *intención comunicativa*, *situación*, *contexto*, *relación social* o *conocimiento del mundo*.

Como veremos más adelante, estos conceptos son básicos para entender de qué se encarga la Pragmática. Es, pues, la ciencia que se encarga de lo característico de la comunicación que no es el código en sí, sino todo lo que lo rodea. Como diría Graciela Reyes en su bien conocido *Abecé de la Pragmática* (1995), “Pragmática eres tú”. Para poder entonces estudiar la pragmática, necesitamos restringir el grupo al que estudiar, que puede estar delimitado por numerosos factores que condicionan su comportamiento, entre los cuales se pueden encontrar los siguientes: la edad de los hablantes, la relación jerárquica que haya entre ellos, el registro lingüístico utilizado, el nivel sociocultural de los hablantes, su sexo y orientación sexual o el grupo étnico-geográfico al que pertenecen. Estos factores nos hablarán de las características del grupo o los grupos que estamos estudiando para, de este modo, poder así analizar mejor sus actuaciones y sus reacciones dentro de los actos de habla investigados.

Sin embargo, la Pragmática va mucho más allá del simple uso de la lengua por una comunidad determinada teniendo en cuenta los factores anteriormente citados. La intención de los hablantes es un punto clave en la comunicación intercultural y en muchas ocasiones esas intenciones pueden ser malinterpretadas dependiendo del grupo de partida al que pertenece un hablante determinado. Cada grupo cultural tiene sus propias posibles interpretaciones ante un acto de habla que pueden diferir o no de las de un grupo ajeno. El problema aparece cuando la interpretación de un acto de habla no es la misma por parte de dos grupos diferentes, y por tanto la intención es malinterpretada, al pertenecer los hablantes a grupos distintos, con asunciones y perspectivas pragmáticas distintas, como veremos más adelante. Por lo tanto, aunque la función primaria de la lengua sea la de comunicarnos, es posible que compartiendo un mismo código, una misma lengua, dos hablantes con perspectivas pragmáticas distintas se malinterpreten a la hora de descifrar no solo el código, sino las intenciones de su interlocutor, independientemente de que ambos sean nativos de la lengua que están usando o no. Es lo que podríamos llamar un *cortocircuito lingüístico*, un fallo de interpretación, un momento de choque (sea cultural o simplemente lingüístico) en el que no se entiende por qué una persona ha reaccionado de determinada manera y que nos puede llevar a un malentendido o incluso a algo mucho

peor. Cuando en una conversación tenemos este tipo de problema, estamos hablando de un fallo pragmático.

Precisamente por esta razón, desde la segunda mitad del siglo XX, los lingüistas y filósofos del lenguaje han estado tratando de catalogar los patrones que siguen los hablantes con el código que utilizan: la lengua. El primero en definir la Pragmática fue Morris, en 1938, quien la definió como el estudio de la relación entre los signos y sus intérpretes. Desde entonces, se ha ido desarrollando este concepto de Pragmática pasando por la teoría de los actos de habla de Austin, quien siguiendo las teorías de los filósofos del lenguaje Frege¹ o Humboldt² comienza el estudio de lo que es la Pragmática moderna, desembocando finalmente en el análisis del discurso y por último en la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Como veremos, todas las teorías basan su concepto en tres factores principales: el código lingüístico, los productores-intérpretes de este código, y el contexto sociocultural donde se da la interacción (Kecskés 2013).

Haremos, pues, un recorrido por los autores más importantes que han investigado en el campo de la pragmática para así tener una perspectiva global y cronológica de cómo se ha ido desarrollando la ciencia de la pragmática hasta llegar a nuestros días.

3.2 LA TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA

Fue a principios de los 60 cuando John Austin publicó *How to do things with words* (1962), cuando comenzó el estudio de la pragmática moderna. Austin, como bien indica el título de su obra más conocida, fue el primero que dijo que con las palabras además de transmitir aserciones, se podían hacer (literalmente) cosas. Por lo tanto, cuando prometemos, además de simplemente enunciar, estamos *haciendo* algo con las palabras: prometer. Su teoría de los actos de habla, pues, promulga que el lenguaje no solo sirve para describir el mundo, sino que además sirve para hacer, hacer cosas a través del

¹ Frege (1892) sostiene que el sentido de una expresión se entiende en la medida en que se tiene un cierto conocimiento del referente. Según Frege, la humanidad tendría un tesoro común de pensamientos, que transmite de una generación a otra, es decir, los sentidos, los significados de las palabras pertenecen a las comunidades de hablantes y no a las mentes de los individuos.

² Humboldt (1988) defiende que la comprensión del mundo es un encuentro de esferas de pensamiento, que coincidiría y estaría por encima del individuo. Esta comprensión evolucionaría con aportaciones individuales que se transmitirían a los demás a través del lenguaje. Este lenguaje sería el que, yendo mucho más allá de su función de código, une a una comunidad en unos valores culturales y una conciencia de comunidad-nación.

lenguaje y con el lenguaje. Distingue Austin entre dos grandes subgrupos de actos de habla:

- a) *Los actos de habla asertivos o constatativos* (el tipo de lenguaje que sirve para describir el mundo). Pueden catalogarse en verdaderos o falsos.
- b) *Los actos de habla performativos* (una nueva categoría, que serviría para algo más que para describir el mundo). Su característica principal es que son actos de habla que por sí mismos ya *hacen* cosas. A este tipo de actos de habla ya no cabría asignarle la catalogación de verdaderos o falsos, sino que se les asignan condiciones de “felicidad”, porque en realidad además de decir algo, se está haciendo algo con las palabras. (Austin, 1962:4).

Graciela Reyes, en cuanto a esta nueva catalogación afirma que, en realidad, la felicidad o no del segundo grupo es imposible de verificar. No se puede saber, por tanto, si una acción será llevada a buen término por el hablante que se compromete a ella, como es el hecho de prometer. Por lo tanto, los actos performativos no pueden ser ni verdaderos ni falsos, “sino solo ser afortunados o desafortunados, según salgan bien o mal” (1995:31).

Es, pues, en este último tipo de acto de habla, en el acto de habla performativo, donde tendremos que distinguir dos aspectos: la fuerza del enunciado y la fuerza de la enunciación. Por un lado, tendremos la fuerza del enunciado, o lo que las palabras dicen; y, por otro lado, tendremos la fuerza de la enunciación, o lo que es lo mismo, lo que las palabras *hacen* al decirse. De esta manera, Austin distingue entre tres tipos dentro de los actos de habla: los *locutivos*, los *ilocutivos* y los *perlocutivos*. El Centro Virtual Cervantes en su diccionario de términos clave ELE (2009)³ los cataloga y define de la siguiente manera:

- a) *Un acto locutivo* (el acto físico de emitir el enunciado, como *decir*, *pronunciar*, etc.). Este acto es, en sí mismo, una actividad compleja, que comprende, a su vez, tres tipos de actos diferentes:
 - a. *acto fónico*: el acto de emitir ciertos sonidos;
 - b. *acto fático*: el acto de emitir palabras en una secuencia gramatical estructurada;

³ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm

- c. *acto rético*: el acto de emitir las secuencias gramaticales con un sentido determinado.
- b) *Un acto ilocutivo o intención* (la realización de una función comunicativa, como *afirmar, prometer, etc.*)
- c) *Un acto perlocutivo o efecto* (la (re)acción que provoca dicha emisión en el interlocutor, como convencer, interesar, calmar, etc.)

Esta teoría de los actos de habla fue posteriormente desarrollada por uno de los discípulos de Austin, John Searle en su obra *Speech Acts: an Essay of the Philosophy of Language* (1969), quien distinguió los actos de habla dependiendo de su fuerza ilocutiva en actos *representativos o asertivos, directivos, compromisivos o comisivos, expresivos y declarativos*. Searle habla también de los *actos de habla indirectos* cuando la fuerza ilocutiva no se corresponde con el contenido proposicional, es decir, la forma y la intención no coinciden, lo que según él puede llevar a malentendidos. Como veremos más adelante, esto no es necesariamente cierto, ya que una comunidad lingüístico-cultural a su vez tiene mecanismos que desentramarían la intención detrás de un contenido proposicional que no es transparente. Algo muy distinto sucedería, pues, si dos hablantes de distintas comunidades lingüístico-culturales entraran en contacto, ya que no poseerían estos mecanismos que les harían llevar a cabo la correcta interpretación de un acto de habla indirecto.

Precisamente a través de los malentendidos, de las malinterpretaciones es como podríamos relacionar la Pragmática con la Sociolingüística y con el Análisis del Discurso, como ciencias que se ocupan de la relación existente entre el código y la sociedad, y cómo el manejo de este código puede afectar a las relaciones que existen entre los hablantes.

3.3 EL PRINCIPIO DE COOPERACIÓN Y LAS MÁXIMAS DE GRICE

La Pragmática comenzó a ser una rama hasta cierto punto diferenciada dentro de la Lingüística una vez que Grice comenzó a hablar de las *inferencias* y cómo interpretamos significado más allá del significado literal del código, es decir, cómo interpretamos el significado implícito de los enunciados. Grice (1975:1989) formula un Principio de Cooperación de acuerdo con el cual en los intercambios conversacionales se siguen las siguientes normas: "...make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk

exchange in which you are engaged” (Grice 1989:26)⁴. Grice formula este Principio de Cooperación junto con unas Máximas que serán unas “reglas de conversación” para el hablante *ideal*. Tendremos, pues, según Grice, cuatro máximas que respetar a la hora de comunicarnos:

1. Máxima de Cantidad. Cantidad de información que se brinda:
 - a. Que sea todo lo completa posible.
 - b. Que no se informe, sin embargo, más de lo necesario.
2. Máxima de Calidad: que aquello que se diga sea verdadero:
 - a. No diga nada que sea falso.
 - b. No afirme aquello de lo que no tenga pruebas.
3. Máxima de Relación: diga cosas relevantes relacionadas con el tema que se trate.
4. Máxima de Modalidad o de Manera:
 - a. Sea claro.
 - b. Evite la ambigüedad.
 - c. Sea breve.
 - d. Sea ordenado.

Por supuesto, las Máximas de Grice marcaron un antes y un después dentro de la Pragmática, pero, como veremos más adelante, estas reglas nacieron para ser quebrantadas. Es cierto que, a grandes rasgos, los hablantes las seguimos, pero lo cierto es que también en la práctica quebrantamos unas en favor de otras, dependiendo de nuestra intención (oculta o no), o simplemente para causar la impresión deseada en nuestro interlocutor. Ejemplos de incumplimiento de las Máximas de Grice los podemos encontrar a diario, sin que por ello sean actos de habla pragmáticamente erróneos. Por ejemplo: en una entrevista de trabajo, responderemos a las preguntas que nos hagan de manera que nos beneficie: diciendo, por supuesto, la verdad, pero no mencionando datos que no nos benefician, por lo tanto, faltando a la máxima de cantidad (aunque no a la de cualidad). Otra modalidad posible de ir contra las normas de Grice es quebrantar la Máxima de Modalidad o de Manera. Podemos ver un claro ejemplo en las redes sociales,

⁴ Haga su contribución conversacional como se requiera, en el escenario en que tenga lugar, y conforme a la finalidad o la dirección asumidas del intercambio lingüístico del que usted es partícipe (traducción propia).

cuando hay individuos muy participativos, que continuamente están escribiendo y subiendo información a la red. Claramente estarían rompiendo la Máxima de Manera en la brevedad, y aunque pragmáticamente sea un comportamiento aceptado por algunos participantes de la red social, es probable que sea criticado por otros. La ironía (como defiende Leech⁵ en su Principio Conversacional) y el sarcasmo serían, igualmente, otras maneras de quebrantar las máximas de Grice, en concreto, la Máxima de Cualidad, ya que a través de un enunciado estamos tratando de decir precisamente lo contrario.

Claramente las Máximas de Grice pueden ser reinterpretadas. De hecho, desde un punto de vista pragmático, si usamos el sarcasmo, por ejemplo, técnicamente no estaríamos mintiendo. Simplemente necesitamos un interlocutor que comprenda ese sarcasmo y que entienda lo que se está *queriendo decir*. He ahí la clave de la pragmática, la intención y las inferencias que hacen los sujetos cuando se está interpretando un enunciado. El hecho clave sería pues, que ese interlocutor con el que estamos hablando sea capaz de interpretarlo, sea pragmáticamente competente, y pueda entendernos y reaccionar de una manera esperada o lógica (para nosotros) ante nuestro enunciado. Es esta reacción o interpretación lógica, esperada, la que no posee (o al menos no en la misma medida) la mayoría de estudiantes de una lengua extranjera⁶. Como veremos esto se debe a que, aunque tengamos una parte compartida (ciertos comportamientos serán válidos en distintas comunidades), otra parte de lo que forma nuestra pragmática como grupo cultural es única y exclusiva del grupo al que pertenecemos, o al menos, no es compartida con algunos grupos culturales.

Grice, al enunciar sus Máximas y su Principio de Cooperación, se basa en la cortesía. Todas las máximas están diseñadas claramente para *agradar* de alguna manera al otro. Teóricamente si las seguimos, seríamos el interlocutor *perfecto*, hablando en términos pragmalingüísticos (aunque no en términos sociopragmáticos). La cuestión clave aquí tiene sus raíces precisamente en el concepto de sociopragmática, ya que, en muchas

⁵ Leech (1983) defiende que el equilibrio social y las relaciones interpersonales armoniosas se mantienen debido a la cortesía, la cual tiene que lidiar con la retórica interpersonal dentro de sus tres principios constituyentes: el Principio Conversacional, el Principio de Cortesía y el Principio de la ironía (Maha 2014:38-9). Según el Principio de la Ironía, un hablante con intenciones descorteses podría ser percibido como cortés y sus metas dentro de la interacción se pueden todavía comunicar. Mientras que el Principio Conversacional se usa para explicar cómo un enunciado se puede interpretar o cómo los mensajes indirectos son interpretados por el oyente, el Principio de la Cortesía se usaría para descifrar la razón por la cual un hablante usa una forma determinada y no otra, aunque esto no ayude a inferir sus intenciones.

⁶ Esto no sucede en igual medida en estudiantes de una segunda lengua.

ocasiones, precisamente para ser corteses, romperemos estas máximas. El juego de la cortesía es, pues, distinto entre culturas y muchas veces diametralmente opuesto entre ellas, ya que cada grupo cultural tiene sus propias normas, es esa información supuestamente compartida entre hablante y oyente la que en numerosas ocasiones es cultural (y no universal) y, por lo tanto, intransferible.

Según Grice, por consiguiente, tenemos dos tipos de implicaturas: por un lado, las *implicaturas convencionales* (estas sí pertenecerían a lo universal, lo compartido), aquellas que tienen que ver con la lógica y son, pues, universales, válidas para todas las culturas. Estamos hablando de hechos supuestos que tendrían, por convención, valor en cualquier idioma. Si decimos “Andrea ha salido de casa” suponemos que ella estaba, antes de salir, dentro de casa; por otro lado, tendríamos las *implicaturas no convencionales*, o también llamadas *implicaturas conversacionales*. En este caso *sí* dependen de la lengua en que estemos hablando, de su pragmática. Para Grice estas serían las más interesantes, porque violan el Principio de Cooperación. Están ahí para, de alguna manera, llenar el vacío que dejaría la falta de información que habría si siguiéramos al pie de la letra el Principio de Cooperación. Dentro de este tipo de implicaturas entran entonces el humor, la ironía y el sarcasmo, tan difíciles de interpretar en una lengua extranjera. De alguna manera el interlocutor competente pragmáticamente debe saber, debe inferir por el contexto qué está sucediendo y cuál es el contenido exacto del enunciado. En definitiva: cómo interpretarlo. El interlocutor apto, por lo tanto, debe inferir lo que está pasando para interpretar de una manera socioculturalmente competente los hechos. Pongamos como ejemplo el enunciado “¿Quieres hablarme en cristiano?”, que quizá no sería bien entendido o interpretado por alguien que no sea hispanohablante, alguien que interprete al pie de la letra y palabra por palabra lo que estamos diciendo. Cuando usamos este enunciado conocido por nuestro grupo cultural, no estamos hablando aquí de religión, sino obviamente (para un nativo hispanohablante) de claridad, de estructura, de lenguaje inteligible. Recapacitando sobre este tema, Bouton (1988:195) investiga sobre la interpretación que dan a las implicaturas los nativos y los no nativos. Además de las diferencias individuales que pueda haber entre sujetos del mismo grupo, las diferencias culturales entre seis grupos de diferentes lenguas y culturas (aparte del grupo de nativos) de su estudio fue significativa, con lo cual, se evidenció la influencia de un bagaje cultural diferente para cada cultura a la hora de interpretar implicaturas, ya que las interpretaciones de los no nativos eran diferentes a las de los nativos, pero también

significativamente distintas entre las diferentes culturas (siendo su nivel gramatical el mismo).

3.4 LA CORTESÍA Y LA PRAGMÁTICA. EVOLUCIÓN DESDE LOS AÑOS 70 HASTA LA ACTUALIDAD

Como hemos visto antes, la cortesía es uno de los ejes principales de la Pragmática y, lo que es más importante, es un eje principal social y cultural que permite a los hablantes desenvolverse con éxito en un determinado idioma. Si no tenemos ni el conocimiento pragmalingüístico ni el sociopragmático necesario de la cortesía para interactuar, por muy bueno que sea nuestro nivel léxico, fonético, gramatical o sintáctico de la lengua extranjera que estamos hablando, no comprenderemos las situaciones ni las reacciones que tendrán nuestros interlocutores a nuestros enunciados de igual manera que ellos no nos comprenderán a nosotros.

El principal peligro de no ser competentes pragmáticamente es que esta falta de competencia no se interprete como una carencia lingüística, sino como una carencia emocional, ya que estos límites muy a menudo se confunden cuando se trata de la comunicación intercultural. Los resultados de una interferencia pragmática podrían ser catastróficos si no se identifica la malinterpretación de un enunciado o una situación de este tipo a tiempo. Un error pragmático puede ser, desde un punto de vista de comportamiento social, muchísimo más grave que un error de concordancia, porque interfiere en nuestros parámetros de lo que es cortés y lo que no, o lo que es peor, lo que se puede interpretar como descortés y, por tanto, dañar la imagen de nuestro interlocutor. Es precisamente por esta razón por la que deberíamos darle a la Pragmática y a la cortesía la importancia que tienen en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para poder hablar de la importancia de esta cortesía, primero tendremos que poder delimitarla, definirla. Comencemos con la definición del *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* (2014), en el que la cortesía es la “demostración o acto con que se manifiesta la *atención*, *respeto* o *afecto* que tiene alguien a otra persona”. Claramente no son especificadas aquí las distintas variedades del lenguaje (diafásicas -registros- y diastráticas -sociolectos-). Sin embargo, el *Diccionario de uso del español* de María Moliner habla ya desde su primera edición de 1966 de un concepto más pragmático, cultural y social de la cortesía definiéndola como el “conjunto de reglas

mantenidas en el trato social, con las que las personas se muestran entre sí consideración y respeto”. Podemos inferir de esta definición que ya se tendrían en cuenta otras variables a la hora de elegir las palabras que conformarán el uso del habla cortés. Al igual que el *Diccionario de uso del español* de María Moliner, el diccionario *Clave: diccionario de uso del español actual* (2014), en su versión online, en su primera acepción de cortesía habla de las normas sociales, más que del afecto o respeto que se le tenga a la otra persona. La acepción es la siguiente: “comportamiento amable y de buena educación, que respeta las normas para el trato social”. Por lo tanto, partiremos de la premisa de que un acto de habla cortés siempre tendrá en cuenta las normas socioculturales del contexto en que se está produciendo.

Diferentes autores a lo largo de la historia de la investigación lingüística han elaborado sus propios conceptos de lo que es cortesía lingüística y lo que conlleva. Para Lakoff (1973) la cortesía tiene más que ver con evitar el conflicto. Para Brown y Levinson (1987) es un conjunto de estrategias lingüísticas que posee el hablante para expresar su intención comunicativa teniendo en consideración los sentimientos y la imagen de su interlocutor y la relación que hay entre ellos. Kasper (1990) ve la cortesía como una colección opcional de estrategias accesibles al hablante para contrarrestar el peligro inherente a la comunicación y reducir el riesgo y la agresión. Para Holtgraves (2002) la cortesía tiene que ver no solo con lo lingüístico, sino también con lo social y con los procesos cognitivos, de tal modo que se haría un análisis cognitivo del contexto social para ser lingüísticamente cortés. Cutting (2002) habla de la cortesía como la elección entre una variedad de opciones lingüísticas para satisfacer las metas comunicativas del hablante. Grundy (2013), retomando el concepto de Lakoff, centra la definición de la cortesía en el oyente y opina que la cortesía consiste en cumplir lo que espera el otro de ti en un determinado contexto para evitar cualquier tipo de conflicto. Kerbrat-Orechioni (2005) habla de la cortesía como algo ubicuo y que cambia a lo largo de la interacción, algo muy relacionado con el enfoque sociocognitivo que veremos más adelante. Kasper (2008) siguiendo con la misma idea, opina igualmente que la cortesía está adaptando lo lingüístico al contexto social de la conversación, la comunicación que se está llevando a cabo.

Pasaremos ahora pues, a hacer una breve revisión de los investigadores que a lo largo del siglo XX y ya en el XXI han tratado de desentrañar y analizar lo que definimos

como cortesía. Haremos este breve repaso en orden cronológico para poder apreciar la evolución que han seguido las teorías sobre el área de la cortesía dentro de la Pragmática.

Sin duda, los primeros investigadores lingüísticos que contribuyen enormemente a la investigación sobre cortesía son Brown y Levinson, quienes en 1987 hablan ya de distintos tipos de cortesía (positiva, negativa e informal) y sus usos, que estarían ligados a la relación existente entre los hablantes y la intensidad de ofensa potencial del contenido del mensaje. Para Brown y Levinson la imagen (tanto la propia como la de nuestro interlocutor) es lo más importante, para así evitar cualquier desacuerdo potencial que pudiera haber entre los interlocutores (Maha 2014:58). Desarrollan el concepto de Goffman (1956) de imagen pública (*face*) argumentando que todo individuo tiene dos tipos de imagen, la positiva y la negativa (1978:67), y que las interacciones sociales están motivadas por estos dos tipos distintos de necesidades: la necesidad de ser apreciado (imagen positiva) y la necesidad de no ser molestado (imagen negativa). Por lo tanto, los interlocutores de una conversación tratarían de proteger tanto la imagen positiva como la negativa de todos los participantes de una conversación. Esto desembocaría en lo que se llamó la cortesía positiva y la cortesía negativa. La primera lleva consigo estrategias como la solidaridad y el énfasis en lo común, la inclusión y los lazos entre los hablantes: es decir, la cercanía, la solidaridad. Sin embargo, la cortesía negativa estaría ligada a la distancia social y la falta de imposición: es decir, la marca inequívoca de distancia y frialdad. De cualquier manera, para Brown y Levinson, se use la cortesía positiva o la negativa, la finalidad primera del hablante es la de mantener su imagen. Esta se puede ver amenazada en cualquier momento de la conversación por los FTAs⁷, que suelen ser los que hacen de nuestra imagen algo vulnerable. En 1992, y en línea con la cortesía positiva y negativa de Brown y Levinson, Kerbrat-Orecchioni (1992) enuncia la relación que hay entre imagen y tipos de cortesía, señalando que tendemos a suavizar los actos amenazantes y a reforzar los actos valorizantes. De hecho, habla de la existencia de los FFAs (*face flatterer acts*), actos de refuerzo de la imagen. Estos, al contrario que los FTAs, no son amenazantes, ni pretenden enmendar ningún daño, sino que consisten en estimular la buena relación interpersonal entre los hablantes.

⁷ Las siglas FTA responden a *face threatening acts* – actos amenazantes para la imagen.

El principio más importante de la teoría de la cortesía de Brown y Levinson es el de que hay actos de habla que por su naturaleza son intrínsecamente amenazantes para la imagen (1987:24). Ejemplos de estos actos serían (entre otros) las órdenes, peticiones, sugerencias, consejos, recordatorios, amenazas, advertencias, ofrecimientos, promesas, cumplidos, expresiones de envidia o admiración, desaprobación, críticas, acusaciones, insultos, contradicciones, desacuerdo, etc. (Maha 2014:59). Según Brown y Levinson cada comunidad de hablantes desarrolla ciertas estrategias para mitigar estos FTAs. Gracias a estas estrategias nos podemos comunicar, transmitir nuestros mensajes y nuestra intención de ser corteses (Fraser 1990:229). De acuerdo con Brown y Levinson (1987: 74) el hablante debe determinar cuán serio es un FTA en términos de tres variables independientes que se ajustan a la cultura del individuo: la distancia social, el poder relativo y la imposición. Basándonos en estas tres variables podemos entender más fácilmente cómo difieren las lenguas entre sí al variar la complejidad y el grado de cada una de ellas.

Brown y Levinson sugirieron cinco maneras diferentes de enfrentarse a un FTA como hablante (no como destinatario) con estrategias de cortesía. Maha (2014) las ordena de la más cortés a la menos cortés de la siguiente manera:

1. No enunciar el FTA (buscando, por ejemplo, un boli en el bolso, sin decir nada).
2. Enunciarlo, pero de una manera muy indirecta (*"Vaya, se me ha olvidado el boli ¿dónde lo habré puesto?"*).
3. Enunciarlo con cortesía negativa (*"Perdona que te moleste, pero ¿me podrías dejar un boli o algo con lo que escribir?"*).
4. Enunciarlo con cortesía positiva (*"¿Me dejarías usar tu boli, porfi?"*).
5. Enunciarlo directamente, sin aplicar ningún tipo de cortesía (*"Dame un boli"*).

Sin embargo, a pesar de desarrollar un modelo complejo y detallado de cómo funciona la cortesía, Brown y Levinson han sido enormemente criticados ya que sus teorías acerca de la cortesía no son universales, y en muchos casos solo atañen al inglés. Por ejemplo, Wierzbicka (1985) defiende que usar estrategias de cortesía negativa no es necesariamente más cortés que la cortesía positiva preferida en el polaco; para Matsumoto (1988) el concepto de imagen en japonés no es similar al propuesto por Brown y Levinson, ya que lo más importante para el hablante japonés es su relación con el grupo y no su imagen individual; Beebe & Takahashi (1989) ven diferencias sustanciales en FTAs relacionados con reprimendas y mostrar desacuerdo entre el japonés y el inglés

americano; Ide (1989) cuestiona igualmente la universalidad de los principios de Brown y Levinson con lenguas que usan honoríficos como el japonés; por último Kasper (1990:194) no deja de reconocer que, aunque de una manera muy simplista, Brown y Levinson formularon una teoría elegante y comedida. Sin embargo, según ella, necesitaría más elaboración y una revisión más profunda respecto no solo a términos lingüísticos, sino también respecto a términos sociales y psicológicos y, sobre todo, discutir lo que es *descortesía*, ya que lo que es percibido como descortés varía dependiendo de la cultura que estemos analizando (1990:210).

Aun así, Brown y Levinson abrieron el cambio hacia una investigación en Pragmática de la cortesía y ese es un mérito innegable e indiscutible que debemos reconocerles. Tras ellos, o a la sombra de ellos, numerosos autores (Fraser 1980; Leech 1983; Ide 1989; Kasper 1990; Koike 1992; Haverkate 1994; Escandell Vidal 1998; Sopena-Balordi 2004, entre otros) han hablado de la cortesía haciendo de esta parte de la Pragmática un campo más sofisticado y pulido. Veamos, pues, qué otras teorías sobre la cortesía han ido surgiendo a lo largo de la historia de la Pragmática.

Ya en los años setenta, Lakoff (1973) sugirió dos principios de competencia pragmática:

1. Sé claro (básicamente seguir las máximas de Grice).
2. Sé cortés.

Lakoff se dio cuenta de que, en ocasiones, estos dos principios de competencia pragmática son opuestos entre sí, y que otras veces se refuerzan entre ellos, de modo que crea sus submáximas conversacionales, las cuales en un principio parecerían universales y fundamentarían los principios básicos de cortesía, estando orientadas cada una de ellas a hacer sentir bien al oyente (Fraser 1990:224):

- a) No impongas tu voluntad a tu interlocutor.
- b) Indica opciones.
- c) Haz que tu interlocutor se sienta bien. Sé amable.

Fraser retoma esta universalidad del acto cortés y respecto a la cortesía habla de unos derechos y obligaciones que tienen los hablantes para con sus interlocutores, que convertirían al hablante en descortés, si no se respetan:

I have characterized politeness in an earlier paper (Fraser 1976) in the following way: I assume that whenever two individuals (or more, but we will not go beyond dyadic

conversations) engage in serious conversation they establish a conversational contract. On entering into a given conversation, each party brings an understanding of some initial set of rights and obligations *vis-à-vis* the other. These may be a conventional set, for example, when two people meet for the first time on the street, or the set may be determined by previous conversation and knowledge of the person they are talking with. During the course of a conversation, there is always the possibility for an ongoing renegotiation of this conversational contract, an ongoing readjustment of just what rights and what obligations each has towards the other. Some of these rights may be inherent in the nature of the conversational interaction. [...] Given this notion of the conversational contract, we can say that an utterance is polite, to the extent to which the speaker, in the hearer's opinion, has not violated the rights or obligations which are in effect at that moment. (1980:343-344)⁸

Aunque este razonamiento parezca bastante lógico, para el momento en que se escribió era algo muy novedoso. Hay que tener en cuenta que hasta finales de los 70 la Pragmática moderna no empieza a desarrollarse y consolidarse como ciencia independiente. Este concepto seguirá desarrollándose en el futuro hasta llegar a la pragmática sociocognitiva, que defiende la continua negociación de los parámetros que miden qué es pragmáticamente aceptable o no. Como veremos más adelante, Fraser, junto con Rintell y Walters es también uno de los pioneros investigadores en adquisición de pragmática en una segunda lengua (1980:78), y todos ellos hablan de que cualquier teoría seria del lenguaje tiene que ir más allá del enunciado (lo que hasta entonces se había llamado competencia pragmática) y adentrarse en el estudio de la competencia comunicativa de un modo más general, lo que implicaría un estudio de los aspectos no verbales del uso de la lengua. Es decir, Fraser, Rintell y Walters van más allá de las palabras para analizar la comunicación, queriendo instar a los futuros investigadores a tratar de entender y/o crear una teoría holística y completa del uso de la lengua incluyendo el lenguaje no verbal. Para ellos, dos lenguas difieren significativamente en términos de qué hacer, cuándo y cómo hacerlo (1980:79).

⁸ He descrito la cortesía en un artículo anterior (Fraser 1976) de la siguiente manera: asumo que cuando dos individuos (o más, pero no vamos a ir más allá de conversaciones en parejas) entablan una conversación seria establecen un contrato conversacional. Entrando en una conversación, cada parte brinda un entendimiento de un set inicial de derechos y obligaciones para con el otro. Estos pueden ser un set convencional, por ejemplo, cuando dos personas se encuentran por primera vez en la calle, o el set puede estar determinado por conversaciones previas y conocimiento de la persona con la que se está hablando. Durante el curso de una conversación siempre existe la posibilidad de una renegociación en el desarrollo de este contrato conversacional, un reajuste de qué derechos y obligaciones se tienen para con el otro. Algunos de estos derechos pueden ser inherentes a la naturaleza de la interacción conversacional. [...] Dada esta noción del contrato conversacional, podemos decir que unas palabras serán corteses hasta cierto punto en el que el hablante, en opinión del oyente, no ha violado los derechos u obligaciones que son efectivos en ese momento (traducción propia).

Precisamente para entender sustancialmente mejor el lenguaje y su uso, la Pragmática, e ir más allá de lo puramente lingüístico y de los enunciados, en 1983 Thomas formula la distinción entre lo sociopragmático y lo pragmalingüístico. Para Thomas, no todos los fallos pragmáticos son iguales y los divide en errores sociopragmáticos y errores pragmalingüísticos (Thomas 1983:91). Los primeros tendrían que ver con las convenciones de una sociedad, sus creencias, y todo lo que comparten como comunidad y se da por sabido en cualquier contexto de comunicación entre nativos y pertenecientes a una misma comunidad de hablantes. Los últimos tendrían más que ver con errores más lingüísticos que sociales. El error pragmalingüístico vendría dado por una estructura lingüística que es diferente a la que el hablante no nativo tiene en su lengua nativa (Thomas 1983:101). Este error, pues, vendría de una traducción directa, una transferencia lingüística de la lengua materna, en este caso negativa, que hace que una expresión que tiene una fuerza ilocutiva distinta no se pueda usar directamente como fruto de una traducción literal en la otra lengua, ya que la fuerza pragmática del enunciado cambiará.

Todos los que nos dedicamos a enseñar idiomas tenemos un gran repertorio de ejemplos divertidos de esta índole como, por ejemplo, que un estudiante diga que “está caliente” (*I’m hot*) en vez de que diga que tiene calor, o que está “excitado” (*I’m excited*), en lugar de decir “tengo muchas ganas” de hacer algo o “estoy entusiasmado /emocionado” por hacer algo. Estos son errores pragmalingüísticos muy comunes. En cambio, un error sociopragmático tiene que ver con diferencias de percepción culturales o lo que constituye un comportamiento lingüístico social apropiado (Thomas 1983:91). Un error sociopragmático en España, por ejemplo, sería dar las gracias todas y cada una de las veces que alguien te pasa algo en la mesa. Los fallos sociopragmáticos son muy fáciles de identificar porque nos chocan, se salen de lo común y de lo esperado. Se trata de un comportamiento ajeno al nuestro que nos llama la atención, como el aceptar a la primera un ofrecimiento o un piropo.

El mismo año en que Thomas habla de la distinción entre sociopragmática y pragmalingüística, Leech (1983), siguiendo con la idea del Contrato Conversacional de Fraser y Nolan (1981)⁹, habla de la cortesía como un instrumento para mantener el

⁹ Fraser y Nolan hablan del Contrato Conversacional, por el cual los hablantes, antes de empezar cualquier conversación, llegan con un entendimiento de que existe un conjunto inicial de derechos y obligaciones que van a determinar (al menos al principio de la conversación) qué pueden esperar los participantes el uno

equilibrio social y las relaciones de una manera amigable, y formula seis Máximas interpersonales (1983:119 y siguientes) enunciando también una metamáxima (no poner a los demás en la posición de romper ninguna de las otras seis máximas):

1. La Máxima del Tacto: minimiza el coste del oyente, maximiza el beneficio del oyente.
2. La Máxima de la Generosidad: minimiza tu propio beneficio y maximiza el de tu oyente.
3. La máxima de la Aprobación: minimiza la crítica hacia el oyente, maximiza su orgullo.
4. La Máxima de Modestia: minimiza tu propio orgullo, maximiza tu autocrítica.
5. La Máxima del Acuerdo: minimiza el desacuerdo entre tú y los demás; maximiza el acuerdo entre tú y el resto.
6. La Máxima de Simpatía: minimiza la antipatía entre tú y otros; maximiza la simpatía entre tú y los demás.

Leech será quien desarrollará la teoría de Coste-Beneficio¹⁰ por la cual se dictamina si lo que decimos es cortés o descortés dependiendo del coste y del beneficio que acarrearán al oyente¹¹ (y en menor medida en el hablante también). Cuanto más coste tenga para el oyente, más descortés será, mientras cuanto más beneficio tenga para el oyente más cortés será, y viceversa para el hablante. Leech clasifica los actos corteses¹² de la siguiente manera:

1. *Acciones verbales que apoyan la cortesía*, como un cumplido, un agradecimiento o una felicitación.
2. *Acciones prácticamente indiferentes a la cortesía*, por ejemplo, una declaración.

del otro. Durante la conversación se pueden renegociar tanto los estatus de los hablantes como el propio contrato conversacional (Fraser 1990:232).

¹⁰ Leech formula la teoría del coste y beneficio junto con otras cuatro escalas, a saber: la escala de la distancia social, la de la autoridad, la de lo indirecto y la de la opcionalidad, creando un paradigma más completo acerca de las relaciones sociales y la cortesía (Leech 1983:123).

¹¹ Tres años más tarde, Ksher (1986:110) hablaría de la visión mercantil de la cortesía por la cual actuamos de manera que, a la larga, nuestras acciones nos produzcan el menor coste al mayor beneficio.

¹² Como vemos en la escala de los actos corteses se incluyen también los descorteses, de modo que la cortesía siempre es protagonista, esté o no presente.

3. *Acciones que entran en conflicto con la cortesía*, como una petición o una queja.
4. *Acciones dirigidas frontalmente contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores*, por ejemplo, un insulto, un reproche o una burla.¹³

Vemos, por tanto, que tenemos un continuum que iría de lo más cortés (las acciones verbales que apoyan a la cortesía) a lo más descortés (aquellas contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores). Sin embargo, Leech ya insinúa en *Principles of Pragmatics* (1983), que la cortesía no es más que una herramienta que nos beneficia, no solo en el contrato conversacional, sino en el día a día. Sería esta, pues, la vertiente más estratégica de la cortesía: ser cortés para conseguir algo, lo que constituye la retórica interpersonal. De hecho, a través de esta retórica interpersonal se desarrollará la Máxima del Tacto de Leech, por la cual los actos de habla más directos serán los más descorteses mientras que los más indirectos serán los más corteses¹⁴.

Asimismo, Leech hace una descripción los actos ilocutivos dividiéndolos en cuatro categorías, dependiendo de la presencia, ausencia o irrelevancia de la cortesía en ellos (1983:105):

1. *Competitivos*, donde se necesitaría la cortesía negativa para reducir la discordia implícita entre lo que el hablante quiere conseguir y las buenas maneras, y entre los cuales estarían pedir, preguntar, exigir y rogar.
2. *De convivencia*, que llevarían consigo actos de cortesía positiva, siendo parte de ellos el ofrecer, el invitar, saludar, agradecer y felicitar.
3. *Colaborativos*, donde la meta ilocutiva es indiferente a la meta social y la cortesía sería por tanto irrelevante. Serían actos de este tipo la aserción, la declaración o el anuncio de algo.
4. *Conflictivos*, donde la cortesía estaría fuera de discusión por su propia naturaleza ofensiva. Serían de este tipo las amenazas, las acusaciones, las malas palabras y las reprimendas.

¹³ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesias.htm

¹⁴ Si Brown y Levinson fueron criticados por su simplicidad y porque su teoría de la cortesía es anglocentrista u occidental, a Leech se le podría tachar igualmente de centrar su teoría en el mundo anglosajón ya que, en muchas culturas, como por ejemplo la sueca, ser directo es un acto de cortesía *per se*.

Unos años más tarde, a finales de los años ochenta, tanto Lakoff como Ide, dan la vuelta al concepto colaborativo (y por qué no, un tanto egocentrista) de la cortesía de Leech con uno nuevo, que tiene que ver más con minimizar el riesgo de confrontación, cooperando con nuestro interlocutor y evitando cualquier posible choque o roce (Lakoff 1989) y a la vez haciendo que la comunicación sea todo lo suave y fluida posible (Ide 1989). Por tanto, esta cooperación con el oyente sería de alguna manera una antítesis de la teoría de Leech sobre el coste y el beneficio de la interacción, ya que según Ide y Lakoff, al ser corteses, realmente a quien estamos beneficiando es a nosotros mismos en última instancia. Precisamente es Ide (1989) quien da una definición de cortesía más empática hacia otras culturas que no sean anglosajonas. Define la cortesía lingüística como el uso del lenguaje asociado con una comunicación fluida que se realiza a través del uso de estrategias intencionales para permitir que su mensaje se reciba favorablemente por la persona a la que va destinado. Igualmente, la elección por parte del hablante de expresiones que ratifiquen lo esperado, y las normas de habla prescritas y apropiadas para una situación dada en la comunidad de hablantes a la que se pertenece, harán que este mensaje sea recibido satisfactoriamente. Por su parte, Lakoff (1989:102) en su artículo sobre el discurso cortés en consultas de terapeutas y en los juzgados, habla de la ubicuidad de la cortesía, tanto por su presencia como por su ausencia. El hecho que discute aquí Lakoff es que, aunque las reglas que manejan el uso de la cortesía no sean universales, la cortesía siempre aparece en el discurso, en cada conversación veremos que se puede analizar si la cortesía aparece y en qué grado, dependiendo, claro está, no solo de las convenciones sociales del grupo cultural al que pertenecen los hablantes, sino también de la predisposición de cada uno de ellos a ser más o menos cortés, de su originalidad y de la historia anterior que tienen de contextos similares a aquel en que se está desarrollando la acción. Será, de acuerdo con Lakoff, como con estos parámetros compartidos por una sociedad podremos categorizar comportamiento como cortés, no cortés o descortés (1989:103). Los comportamientos corteses serían aquellos que siguen a rajatabla las normas esperadas en un discurso particular; tacharíamos de comportamiento no cortés aquel que no siga esas normas preestablecidas por la sociedad en la que se está llevando a cabo el acto de habla; por último, estaríamos ante un acto de habla descortés cuando este no utiliza las estrategias de cortesía esperada de tal manera que solo podamos interpretar este comportamiento como malintencionado, negativo y de confrontación.

Ya en los noventa, Kasper comienza a hablar de la cortesía como una estrategia lingüística para evitar conflictos y catalogar socialmente a los interlocutores (1990), definición a la que Koike (1992) añade de nuevo la noción de respeto que vimos en las tres definiciones de cortesía de los diccionarios más importantes en español: DRAE, María Moliner y el diccionario Clave. Koike habla del respeto por la relación social entre hablante y oyente, a través de estrategias lingüísticas reconocidas por la sociedad, y que tienen una fuerza ilocutiva particular. Volvemos, pues, al concepto de la fuerza ilocutiva para iluminar el concepto de lo que se puede hacer con palabras, como diría Austin. En una sociedad concreta, hablante y oyente esperan cierto comportamiento, cierto guion entre interlocutores, que remarcaría tanto el status social como las relaciones entre ellos, y que haría del desarrollo del acto de habla algo esperado y reconocido, en definitiva, algo pactado implícitamente. Escandell Vidal (1998) refleja este mismo concepto hablando del comportamiento social como uno de los supuestos previos que tiene un individuo sobre las normas de conducta de una sociedad en concreto.

Como hemos visto, pues, nuestro comportamiento depende de lo que espera la sociedad en la que vivimos y las reglas implícitas que contiene, conocidas por sus integrantes. El conflicto viene cuando esas normas sociales no se respetan, y se puede tachar al interlocutor que quebranta estas normas sociales de descortés. Sin embargo, todo este esquema social no es algo nuevo. Según Haverkate (1994) la cortesía verbal vendría establecida ya desde tiempos de la vida de la corte¹⁵ a finales de la Edad Media cuando “los cortesanos empezaran a distinguirse del pueblo común creando un sistema de modales que sirvió de pauta social distintiva. La etiqueta correspondiente abarcaba formas de comportamiento público y privado”. Asimismo, Haverkate hace referencia a la universalidad de la cortesía, pero también hace hincapié en su diferente manifestación dentro de los comportamientos de cada cultura (1994:12):

Aunque la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, es sabido que existen una serie de diferencias interculturales en lo que no sólo respecta a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica.

¹⁵ Haverkate hace referencia también a la etimología de la palabra “cortesía” (de la corte).

Haverkate habla también de normas culturales universales y normas culturales específicas de cada cultura (1994:43) identificando las primeras con las máximas conversacionales de Grice antes citadas y las segundas con las máximas de Leech. Diez años después, en una línea muy similar, Sopena-Balordi (2004:304) habla de la cortesía como un “conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad que regulan el comportamiento de sus miembros, adecuado a cada circunstancia”. El contexto, por tanto, nos da la clave de lo que es cortés o no en cada sociedad.

Mucchielli (2002) enuncia unas normas de cortesía, catorce en concreto, que serían el guion clave para el hablante *modelo*. Estas normas son muy similares a lo que algunas autoras estadounidenses como Tannen (1990), Eckert y Mc Connerll-Ginet (2003) o Coates (2004) definen como la forma de hablar más característica de las mujeres. Son las siguientes (Santiago Guervós 2005:190):

1. Debes aprender a escuchar, a animar a los otros a hablar de ellos mismos.
2. Haz halagos de manera honesta y sincera.
3. Habla a tu interlocutor de lo que le interesa.
4. Si te equivocas, admítelo pronto y con energía.
5. Respeta las opiniones de tu interlocutor.
6. No le digas nunca que se equivoca.
7. Sonríe siempre.
8. Recuerda el nombre de tus interlocutores y llámalos por su nombre.
9. Comienza siempre de manera amigable.
10. Déjale a tu interlocutor el placer de creer que él ha tenido la idea.
11. Muestra a tu interlocutor que eres capaz de ver las cosas desde su punto de vista.
12. Acoge con simpatía las ideas y deseos de los otros.
13. Menciona tus errores antes de corregir los de los otros.
14. Deja que tu interlocutor salve la cara.

En los últimos años, las teorías pragmáticas han seguido principalmente dos líneas de investigación: la lingüístico-filosófica y la sociocultural o de interacción (Keschés, 2013:24). La primera parece poner más énfasis en las proposiciones, las ideas y su interpretación, mientras que la segunda se ocupa más de la importancia del contexto

dentro del análisis lingüístico. La primera se basa en el enunciado como punto de partida para el análisis del uso de la lengua; la segunda, mantiene que se tiene que investigar no solo el enunciado, sino también el componente social y la parte cultural que lleva cada enunciado consigo en el momento en el que se produce. Es precisamente en esta segunda línea en la que Kecskés (2008; 2010) y Kecskés y Zhang (2009) proponen un nuevo enfoque de investigación en el campo de la pragmática llamado enfoque sociocognitivo, que atañe la complejidad de los actos de habla, de la comunicación, del proceso comunicativo, considerando el fenómeno de la intención como algo que existe a priori, pero también como algo que se coconstruye (Kecskés 2013:25). Para Kecskés, la intención de los hablantes se fragua tras el significado que cobra vida a través de la conversación (26). Aquí, por lo tanto, consideraremos al contexto como algo más amplio. Ya no solo estamos hablando de contexto físico y social, sino del contexto mental y cognitivo de los participantes de una conversación. Este enfoque va a desembocar en la nueva pragmática intercultural, un nuevo campo de estudio que va a combinar las dos tradiciones pragmáticas citadas en un sistema explicativo que se va a centrar en las características de la interacción intercultural. El problema viene entonces dado por el hecho de que en la interacción intercultural lo que se entiende no es siempre lo que se tiene la intención de decir debido a los antecedentes sociales y culturales de los participantes de la conversación, que no comparten una L1 (por tanto, no pertenecen al mismo grupo sociocultural) y que no saben a ciencia cierta cuánto conocimiento del mundo comparten y cuán similares son sus reglas pragmáticas (27). De lo que la pragmática intercultural se ha dado cuenta es de que el contexto es mucho más importante en la comunicación intercultural que en las relaciones intraculturales (dos hablantes de la misma cultura y misma lengua).

El contexto nos da las pistas clave cuando no pertenecemos a una cultura para analizar y entender la situación. Si se trata de una situación intracultural, los propios sujetos son los que acotan el contexto a través del lenguaje (37). Sería, pues, esta una nueva teoría pragmática basada más en lo social que en lo particular o individual. Lingüistas representativos de esta nueva corriente serían por ejemplo Mey y van Dijk. La principal crítica de Mey a la teoría de los actos de habla es que se basa en los enunciados, y no en el contexto que los define y los sitúa. Según Mey “no conversational contribution at all can be understood properly unless it is situated within the environment in which it

was meant to be understood”¹⁶ (Mey 2001:217), “there are no speech acts, but only situated speech acts, or instantiated pragmatic acts”¹⁷ (Mey 2001:218). Kecskés está de acuerdo con Mey y añade otros factores a tener en cuenta dentro de la conversación como pueden ser factores extralingüísticos tales como los gestos, la entonación, la expresión facial, la postura corporal, los movimientos de la cabeza o la risa (Kecskés 2013:39) y les da la misma importancia que podrían tener las propias palabras en la comprensión del enunciado (Kecskés 2010:40). Para van Dijk (2008) son los sujetos los que crean el contexto, que va modificándose según se va desarrollando la conversación mediante su visión sociocognitiva del uso de la lengua. Según él no es la situación social la que transforma el discurso o lo delimita, sino el modo en el que los participantes definen la situación.

Precisamente es este enfoque sociocognitivo el que desarrollaré más adelante, ya que es el que considero el más adecuado para entender mi investigación. Pero antes de centrarnos en este nuevo enfoque de la pragmática tendremos que entender qué es la cultura y qué es la pragmática intercultural, lo cual se desarrollará en el siguiente capítulo.

¹⁶ No se puede entender adecuadamente ninguna contribución a la conversación en absoluto a no ser que se sitúe dentro del contexto en el cual estaba destinada a ser entendida (traducción propia).

¹⁷ No existen actos de habla, solo actos de habla contextualizados, o actos pragmáticos ejemplificados (traducción propia).

4 LA CULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD. LA INTERLENGUA

En este capítulo definiremos los conceptos de cultura, interlengua e interculturalidad. Empezaremos analizando estudios interculturales, para más tarde ver qué es la culturización y la aculturación. A continuación, hablaremos de lo que es la interlengua y la transferencia lingüística, conceptos clave para entender la transferencia pragmática y la interculturalidad, y que veremos más adelante. Posteriormente nos centraremos en el fallo pragmático y sus consecuencias y veremos cómo la competencia gramatical y la comunicativa están interrelacionadas. Por último, analizaremos la interculturalidad desde la nueva perspectiva de la pragmática sociocognitiva.

4.1 ¿QUÉ ES CULTURA? ESTUDIOS INTERCULTURALES

Como hemos visto en el capítulo anterior la pragmática de un individuo o de un grupo depende de la cultura a la que pertenece. Pero para poder localizar a un grupo o un individuo concreto en una cultura determinada, primero necesitamos desarrollar el concepto de cultura.

De acuerdo con Escandell Vidal (1996:98), dos individuos pertenecen a la misma cultura cuando comparten “un amplio conjunto de supuestos y de conceptualizaciones del mundo y de las relaciones interpersonales”. Una cultura comparte una serie de supuestos básicos sobre un conjunto de aspectos centrales para la comunicación. Para Escandell Vidal (1996:98) serían los siguientes:

1. Necesidades básicas, sentimientos, motivos, intenciones..., y modo de inferirlos a partir del comportamiento.
2. Grupos sociales (con su correspondiente valoración positiva o negativa), y modos de mostrar intimidad o distancia.
3. Dinámica básica de la relación interpersonal.
4. Sistemas verbal y gestual de comunicación, y modo de usarlos para evitar conflictos.

Todos y cada uno de estos supuestos compartidos por sujetos pertenecientes a la misma cultura están relacionados con lo que podríamos llamar pragmática moderna, por lo tanto, la relación entre la cultura y la pragmática es constante y ubicua.

Partiendo de Bates y Plog (1980:6), quienes la definen como un sistema compartido de creencias, normas, valores, costumbres, comportamientos y utensilios que los miembros de una sociedad usan para lidiar con el mundo y entenderse unos a otros, distintos lingüistas han definido lo que es la cultura de diversas maneras.

Hofstede (1980:25), probablemente influido por Chomsky, formula otra definición de cultura más escueta que la de Bates y Plog: “the collective programming of the mind which distinguishes the members of one human group from another”¹⁸.

Más adelante, Porcher (1986) defiende que toda cultura es un modo de clasificación de la realidad, que refleja la identidad de una sociedad concreta. Para Porcher, la cultura es el conjunto de conocimientos de los que dispone un individuo y sus opiniones morales, éticas, y filosóficas, que estarían básicamente fundadas en convicciones comunales.

Harris, Borday y Revuleta (1990) definieron la cultura como un conjunto aprendido o adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar.

Igualmente, Miquel y Sans (2004) en el primer número de la revista RedELE definen cultura como “una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen *fuera de verdad* y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad”. Por lo tanto, nuestra cultura nos haría ver el

¹⁸ La programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo humano de los de otro (traducción propia).

mundo de una manera concreta, dependiendo de lo que consideramos cierto o falso, correcto o incorrecto para nuestro modo de ver la vida. Según estas autoras, la cultura se podría subdividir en tres tipos de cultura interrelacionados entre sí: la “cultura con mayúsculas”, la “cultura (a secas)”, y la “kultura con k”. Un hablante nativo sería competente al menos en las dos últimas, ya que la primera de ellas es la suma de conocimientos enciclopédicos a los que no todos los integrantes de una cultura tienen acceso (bien sea por su situación o por decisión propia):

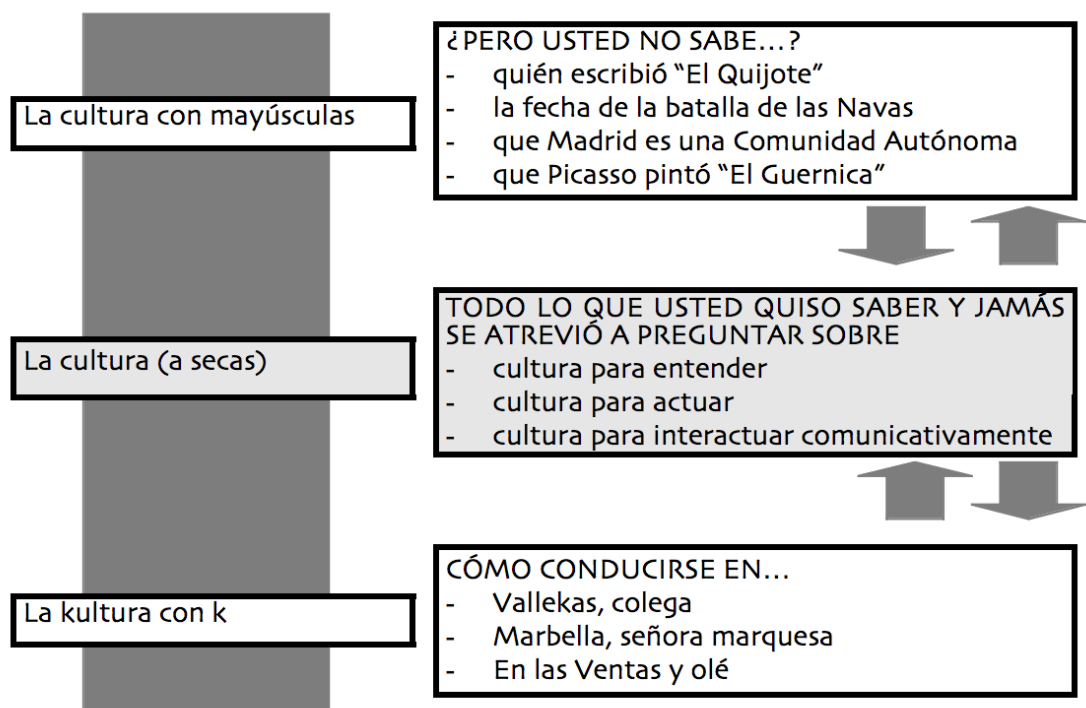


Ilustración 1. Tipos de cultura dentro de una comunidad según Miquel y Sans (2004)

Para Miquel y Sans (2004) hay una parte de la cultura, la cultura que ellas llaman “cultura (a secas)”, que influiría en las otras dos, y a la vez sería su parte pragmática, de comportamiento y de entendimiento del comportamiento:

lo que nosotras, coloquialmente, hemos denominado "cultura a secas", comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas.

En el mismo número de la revista RedELE, Pilar García García (2004) habla de los universales humanos que compartimos y caracterizamos a través nuestras propias culturas. Habla, pues, de la cultura como un concepto complejo, ya que abarca una gran

diversidad de ideas (y también actitudes y comportamientos) que aúnan las visiones del mundo de los individuos que la componen, algo que ya en 1974 Hymes había mencionado, al definir comunidad de habla como “a community sharing knowledge of rules for the conduct and interpretation of speech”¹⁹ (Hymes 1974:51). Para García García, hay incontables variables que pueden afectar a cada cultura y crear y delimitar entornos culturales específicos. Estas van desde el medio ambiente y el paisaje (las características paisajísticas, climáticas y atmosféricas de una comunidad de hablantes), pasando por parámetros de conducta asociados con ceremonias, rituales y creencias, las convenciones sociales, el nivel de desarrollo social y tecnológico, la familia, las relaciones entre sexos, estructuras sociales, hábitos diarios, salud y cuidados corporales, la educación, los gestos y expresiones faciales, las creencias religiosas, hasta las supersticiones o el humor. Por lo tanto, sería el grupo al que pertenece el individuo y sus costumbres, lo que lo define como miembro de este.

Sin embargo, debido a la variabilidad individual, dentro de cada grupo cultural hay cierto margen, cierta holgura, dentro de la cual cada individuo puede ser original y tener su propia personalidad y todavía pertenecer al grupo. Debido a esta variabilidad, puede incluso haber individuos dentro de un grupo cultural que no se identifiquen con ciertos comportamientos que sí serían característicos de la mayoría de los integrantes de su grupo (Benedict y Dujovne 1939; Durkheim y Lukes 1982).

Siguiendo con la idea de grupo y pertenencia, para Kecskés y Zhang (2009) existen tres subcategorías dentro de lo que ellos denominan la afinidad entre personas de un mismo grupo cultural: el sentido común, el sentido cultural y el sentido formal. Este sentido cultural (de sociedad, comunidad, nación, etc.) implica el conocimiento generalizado de normas culturales, creencias y valores de la sociedad humana, una comunidad una nación, etc. Dado que son las personas, es decir, los componentes del grupo, quienes forman y observan ciertas normas en la vida social (tales como las costumbres y la ética), una comunidad puede evolucionar y tener cierta variabilidad dependiendo de los individuos que la formen.

¹⁹ Una comunidad que comparte conocimiento de las reglas de conducta e interpretación del habla. (traducción propia).

Para DiMaggio (1997) estos modelos culturales se internalizan a través de procesos compartidos en el día a día. DiMaggio distingue entre dos tipos de cognición: la cognición automática y la cognición deliberada (D'Andrade 1995). La primera es “implícita, no verbalizada, rápida y automática” (DiMaggio 1997:269), es rutinaria, un esquema que rige el mundo y las normas y que no tiene discusión posible dentro de los miembros de una cultura, porque para ellos es *la verdad*. La cognición deliberada, por otro lado, es la que distingue a distintos grupos culturales dentro de una cultura, es “explícita, verbalizada, lenta y deliberada” (DiMaggio 1997:271), la vertiente del pensamiento crítico y la reflexión individual dentro de la sociología de cada cultura.

Siguiendo la misma línea, Kecskés (2013:92) defiende que los modelos culturales nos proveen de una biblioteca de referencias “for possible plans of action for oneself or possible interpretation of actions of others. These models are not learned directly as models, but are inferred by each of us from what we see and experience with those other people around us”²⁰. Por lo tanto, la cultura es un modelo que cada uno de nosotros construiríamos en nuestra mente a través de lo que experimentamos con otros hablantes. Entonces, de este modo, la cultura se aprende no solo por observación, sino por socialización, y pasa de una generación a otra a través de la *práctica*. De esta práctica social se obtendría como resultado lo que Kecskés (2013) llama “common ground” o afinidad. Para Kecskés la afinidad social o cultural parte de “the sum of all the information that people assume they share that may include world views, shared values, beliefs, and situational context”²¹.

Así pues, teniendo presente el concepto de afinidad, podríamos distinguir entre culturas que son afines en distintos aspectos y veríamos como hay culturas policrónicas frente a culturas monocrónicas, individualistas frente a colectivistas, explícitas frente a implícitas (Vande Costéele 2005). Es precisamente por esto, por las distintas afinidades, que para los aprendices de otro idioma es complicado comportarse de una manera pragmáticamente aceptable en algunas ocasiones, ya que frecuentemente asumen que

²⁰ Para posibles planes de acción para nosotros mismos y para posibles interpretaciones de las acciones de otros. Estos modelos no se aprenden como modelos en sí, sino que son inferidos por cada uno de nosotros a través de lo que vemos y lo que experimentamos con aquellos que nos rodean (traducción propia).

²¹ La suma de toda la información que la gente asume que comparte, que puede incluir visiones del mundo, valores compartidos, creencias, y el contexto situacional (traducción propia).

comparten mucho más de ese universo para ellos común, cuando en realidad no tienen tanta afinidad como en un principio ellos pensaron (Kecskés 2013:151).

Al parecer, no solo somos diferentes en muchos aspectos, sino que, además, para los aprendientes de una nueva lengua, es muy difícil ver esta diferencia pragmática y es mucho más sencillo ver la diferencia gramatical existente entre los dos idiomas. Numerosos autores han afirmado que es precisamente por esta razón por la que nos aferramos a la visión del mundo que nos ofrece nuestra L1, ya que nuestra pragmática lleva consigo un sistema de valores ya fijados que componen nuestro concepto de lo que es correcto y lo que no lo es en términos de comportamiento (Fraser, Rintell y Walters 1980; Blum-Kulka 1982; Kellerman 1983; Thomas 1983; Blum-Kulka y Olshain 1986; Wierzbicka 1987; Lörcher y Schulze 1988; Beebe y Takahashi 1989; Riley 1989; Olshain y Cohen 1989; Fraser 1990; Kasper 1990, 1992; Kasper y Blum-Kulka 1993; Reynolds 1995; Bardovi-Harlig y Hartford 1996; Escandell Vidal 1996; Gass y Neu 1996; Maeshiba, Yoshinaga, Kasper y Ross 1996; Murphy y Neu 1996; Takahashi 1996; Bardovi-Harling y Dornyei 1998; Kasper y Rose 1999; Barron 2003; Hassall 2004; Vande Costéele 2005; Galindo Merino 2006; Kecskés 2013; Maha 2014).

Es por ello que a finales de los 70, con los estudios interculturales, se empezaron a comparar distintas lenguas para hacer un análisis contrastivo de la pragmática de las mismas²² (Gumperz y Tannen 1979; Hofstede 1980; Cohen y Olshain 1981; Wolfson 1981; Blum-Kulka 1982; Thomas 1983; Olshain 1983; Blum-Kulka y Olshain 1984, 1986; Holmes, 1986; Matsumoto 1988; Bouton 1988; Beebe y Takahashi 1989; Cohen 1995; Gass y Neu 1996; Houck y Gass 1995; Maeshiba et al. 1995; Murphy y Neu 1995; Trosborg 1995; Takahashi 1996; Lorenzo-Dus 2001; Kerbrat-Orecchioni 2005; Maíz-Arévalo 2012 y 2013; Hasler-Barker y Félix-Brasdefer 2015; Zeinali y Shabani 2015; Seifoori y Emadi 2015; Sheykn y Esmaili 2015; Alotaibi 2016). Este es un campo muy fructífero aún, y queda mucho terreno por explorar, especialmente en investigación acerca del español, ya que la mayoría de los estudios interculturales se han realizado comparando el inglés con otras lenguas.

²² Blum-Kulka, Olshain, House y Kasper sentarían las bases de los estudios interlingüísticos con el CCSARP en sus siglas en inglés (Cross Cultural Speech Act Realization Project) que sigue siendo uno de los modelos más influyentes a la hora de estudiar la pragmática interlingüística.

4.2 EL PROCESO DE CULTURALIZACIÓN Y ACULTURACIÓN

Como hemos visto en el apartado anterior, nuestra L1 marca en gran medida cómo nos comportamos en la L2 y la manera en la que aprendemos también su parte pragmática, que, en algunas ocasiones, es radicalmente opuesta a la nuestra. Al comenzar a aprender una nueva lengua, nos apoyamos en los parámetros pragmalingüísticos y sociopragmáticos propios de nuestra L1, que son los que usaremos ya que no conocemos otros ni somos conscientes de que existan. En las fases de principiante, nos apoyamos principalmente en los parámetros pragmalingüísticos, los cuales son más observables y fácilmente procesables para el aprendiz de una nueva lengua. No ocurre lo mismo con los parámetros sociopragmáticos²³, ya que el estudiante continúa apoyándose en los de su L1, incluso en niveles muy altos de competencia gramatical, aunque ya no lo haga, o al menos no en la misma medida, con los parámetros pragmalingüísticos. Por esta razón los aprendices de una nueva lengua suelen tener las habilidades pragmalingüísticas más desarrolladas que las sociopragmáticas.

En nuestra L1 la competencia pragmática es el resultado de la socialización lingüística que tenemos con nuestros semejantes. En un niño, la lengua y el desarrollo social en su L1 van de la mano (Kecskés 2013:61). Sin embargo, cuando aprendemos una L2 ya de adultos, las normas de lo *correcto*, lo *normal*, lo *adecuado*, qué hacer en cada situación, cómo comportarnos y cómo entender los comportamientos de otros ya están fijadas en nuestra mente por nuestra L1 y son tremendamente difíciles de cambiar, ya que pertenecen a nuestro concepto del mundo. Por eso, según Kecskés (2013:68) los aprendientes de una L2 ven el mundo a través de una mentalidad sociocultural basada en su L1. Esta mentalidad sociocultural, junto con la L1, es adquirida de una manera casi automática e inconsciente, desde la infancia, cuando los niños se empiezan a relacionar y van poco a poco formando su propia personalidad y a su vez empezando a formar parte de su comunidad, lingüística y socialmente.

Sin embargo, en una L2 el proceso es sumamente diferente, ya que es un proceso mucho más consciente²⁴. Cuanto más tarde se empieza a estudiar una segunda lengua, los aprendientes estarán más culturizados en su L1, y por lo tanto será más difícil *aculturarse*,

²³ Especialmente cuando los estudiantes aprenden la lengua solo en el aula y no fuera de ella (Kecskés 2013:64).

²⁴ Como veremos más adelante, así debe ser para que el individuo pueda ser competente pragmáticamente.

ajustarse a un nuevo sistema de valores y normas (Kecskés 2013:69). De hecho, algunos estudios han demostrado que los hablantes no nativos (NNSs) no siempre prefieren comportarse pragmáticamente como los hablantes de la cultura de la lengua que están estudiando y se siguen comportando conscientemente de acuerdo a los parámetros de su lengua materna incluso sabiendo que están cometiendo un fallo pragmático (Blum-Kulka 1991; Kasper y Schmidt 1996; Siegal 1996; Li 1998; Al-Issa 2003; Fujiwara 2004; Hassall 2004), aun cuando llevan ya largos periodos de tiempo en la comunidad de la L2 y hablan la lengua con un nivel aceptable, por encima del nivel umbral (Adamson 1988). Al mismo tiempo, en muchas ocasiones tampoco los NSs esperan que los NNSs se comporten como nativos (Hassall 2004:997) y asumen que puede haber cierto margen de error en el comportamiento pragmático de estos.

Por lo tanto, no solo el hecho de estar en el medio natural en el que se desarrolla la lengua dentro de su cultura es lo importante para adquirir la competencia pragmática, sino también el ser consciente de las diferencias pragmáticas y, además, *querer* comportarse pragmáticamente como los NSs. Así, la tesis doctoral de Ortactepe (2011) defiende y demuestra que el éxito a la hora de aprender la pragmática de una cultura reside en el compromiso que adquiere el estudiante con el aprendizaje y el empeño que le pone, y no solo en la duración del periodo en el que el estudiante está en el extranjero o en tener unas redes sociales amplias (Kecskés 2013:70-71; 63).

Los estudiantes de una segunda lengua, pues, se encuentran entre dos mundos, atrapados entre dos conjuntos de reglas, valores y asunciones de verdad. Uno es el que aprendieron desde su nacimiento y que les hace ver el mundo a través del prisma de su cultura y de su lengua, el otro, el nuevo al que se enfrentan, el de la L2. Es aquí donde se produce el fallo pragmático, la transferencia, dentro de lo que Selinker llamó la Interlengua.

4.3 LA INTERLENGUA DE SELINKER. LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA

Normalmente desde nuestro nacimiento, pertenecemos a un grupo cultural concreto con unas costumbres específicas y un comportamiento similar al resto de los integrantes de este grupo, los cuales comparten un conocimiento del mundo, el llamado conocimiento enciclopédico, que va ligado al conocimiento lingüístico y por lo tanto es

inseparable e indistinguible²⁵. Sin embargo, de acuerdo con los lingüistas sociocognitivos, aunque el sistema lingüístico dependa del sistema conceptual de una cultura, el conocimiento enciclopédico y el conocimiento lingüístico son claramente diferenciables, aunque ambos formen parte de un mismo sistema conceptual. Este sistema será por el cual se regirá el individuo perteneciente a una cultura en concreto y a través del cual le dará sentido al mundo que lo rodea (Kecskés 2013:81). Estos modelos culturales son, pues, los que harán que una situación tenga sentido y permitirán considerar un comportamiento como apropiado y normal o no. Es entonces cuando puede haber interferencias, en el momento en el que una persona con un conocimiento concreto del mundo y, por lo tanto, un mapa mental específico, se comunica con otra que tiene un mapa mental distinto.

Nos encontramos así en un contexto nuevo, el de la *Intercultura*, donde nos comunicamos con la Interlengua, una lengua que no es ni la L1 ni la L2. Selinker (1972) fue quien presentó el concepto de Interlengua como el sistema lingüístico que sale a la luz cuando una persona que está aprendiendo una L2 trata de expresarse en esta lengua. Para Selinker el problema que tiene la Interlengua es que dificultará al aprendiente la tarea de llegar a comunicarse como un nativo, ya que, a menudo, esta Interlengua se fosiliza, y no evoluciona nunca hasta llegar a ser idéntica a la L2, la lengua del nativo y a su cultura.

Antes de que surgiera el concepto de Interlengua, el Análisis Contrastivo ya predecía dónde y de qué manera un hablante no nativo, dependiendo de su lengua materna, podría sufrir los inconvenientes de una interferencia lingüística. Corder (1967), predecesor de Selinker, desarrolló otra teoría algo diferente y alternativa al hasta entonces apreciado análisis contrastivo diciendo que la competencia lingüística de los aprendices de un segundo idioma era transitoria, y que, por lo tanto, evolucionaba, no permanecía estanca. Corder, entonces, le da la vuelta al concepto de interferencia de la L1 dentro de la Interlengua y lo ve como algo positivo que nos ayuda a aprender un nuevo idioma. Fue Selinker (1972) quien más tarde hablaría de la Interlengua como un estado dentro del proceso psicolingüístico de evolución de la lengua nativa hacia la lengua meta.

²⁵ Según la Lingüística Cognitiva.

Lo novedoso de la definición de Interlengua de Selinker es que no se ceñía solo a la influencia de la lengua materna en fonología, morfología o sintaxis, sino que iba más allá al considerar esta influencia en términos léxicos complejos, de pragmática e incluso de análisis del discurso. La Interlengua no era la gramática de la lengua materna traducida literalmente en una segunda lengua, sino algo muy diferente de las dos y a la vez mucho más complejo. Selinker igualmente afirmó que se daban varios procesos psicolingüísticos típicos en aprendientes de una L2 que influyen en cómo se va transformando su Interlengua, como por ejemplo la supergeneralización de las normas de la L2 o las estrategias de comunicación y de aprendizaje, las cuales ayudarían al aprendiz a sistematizar y aprender normas y serían, a su vez, un mecanismo que produciría un output nuevo y distinto del anterior, una señal de que el estudiante va avanzando.

Un concepto clave dentro la Interlengua es la transferencia lingüística. El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes²⁶ define transferencia lingüística de la siguiente manera:

La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE.

Sin embargo, el proceso de transferencia lingüística es algo mucho más complejo. Dentro de ella suceden una serie de procesos que pueden ayudar o no con la nueva lengua. Selinker habla de dos tipos de transferencia: la positiva y la negativa. La positiva se produce al utilizar estructuras o estrategias que son idénticas o similares en ambas lenguas y nos facilita el proceso de aprendizaje; la negativa, sin embargo, destaca las diferencias entre las dos lenguas, dificulta la adquisición de determinadas estructuras, y nos hace caer en el error de los *falsos amigos*. Ellis (1994:341) añade a estos dos desenlaces (el error y la facilitación del aprendizaje) un tercer escenario, donde el estudiante evita las formas de la lengua meta o las usa demasiado. Para Galindo Merino (2006:289-290) estos comportamientos típicos de la Interlengua no suponen un inconveniente, más bien una

²⁶ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm

ventaja, una estrategia de aprendizaje y comunicación, mediante la cual se compensan otras limitaciones que se tienen en la lengua meta.

4.4 LA TRANSFERENCIA PRAGMÁTICA Y LA INTERCULTURALIDAD. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

La transferencia pragmática es definida por Kasper (1992:207) como la influencia de los conocimientos pragmáticos previos de la L1 del estudiante en la comprensión, producción y aprendizaje de la información pragmática de la L2. Tras numerosas investigaciones se ha comprobado que lo más normal en un aprendiz de otro idioma es que la transferencia pragmática aparezca, es decir, que la competencia pragmática del estudiante en la L2 se vea afectada por la competencia pragmática que tiene en su L1. Por lo tanto, si para Thomas (1983), el fallo pragmático era la imposibilidad de hablar de una manera apropiada de acuerdo con las estrategias usadas por los hablantes nativos, o entender qué se quiere decir con lo que se ha dicho, la competencia pragmática será, pues, todo lo contrario: hablar de manera apropiada de acuerdo con las estrategias usadas por los hablantes nativos y entender lo que se quiere decir con lo que se ha dicho.

Existen abundantes estudios que han investigado si la transferibilidad pragmática de una lengua a otra depende de si un acto de habla o un enunciado en concreto se ve como universal o como específico de una lengua y una cultura, como los estudios de los años ochenta de Blum-Kulka, Bodman y Eisentein, House & Kasper, y en los noventa de Olshtain, Robinson y Takahashi o Takahashi. Todos ellos demuestran que los aprendientes de una nueva lengua solo transfieren rasgos pragmáticos de su L1 a una L2 si los perciben como universales²⁷.

Otros factores ampliamente discutidos en la transferencia pragmática son el tiempo de estancia en el otro país y la competencia gramatical del sujeto. Curiosamente, a pesar de lo que en un principio se pensó, a mayor competencia gramatical no necesariamente hay un menor número de transferencias negativas (Bardovi-Harlig 1996; 1999). Sin embargo, parece ser que el tiempo de inmersión en la nueva cultura sí es influyente (Maeshiba et al. 1996:157), siempre y cuando el sujeto esté interactuando con

²⁷ Un ejemplo llamativo de esto es la baja transferibilidad de la mayoría de los dichos o expresiones idiomáticas (Kellerman 1983:117-118) debido a que no siempre son transparentes en su significado, de modo que serán más frecuentemente transferidos aquellos dichos que más transparentes sean.

hablantes nativos, como ratifican diversos estudios (Olshtain y Blum-Kulka 1985; Blum-Kulka y Olshtain 1986). No obstante, lo llamativo es el hecho de que esto influya, ayude, pero que no evite totalmente que las transferencias pragmáticas negativas sigan ocurriendo (Kasper 1992:220).

Respecto a la influencia de la competencia lingüística en la L2 en la transferibilidad, Taylor (1975) defiende que los estudiantes que tienen un nivel más bajo, y por lo tanto menos competencia lingüística, tienden más a la transferencia directa, mientras que los estudiantes con un nivel más alto, y por tanto mayor competencia lingüística, son quienes tienden principalmente a las generalizaciones, más que al uso de la transferencia como herramienta lingüística de comunicación en la L2. Esto también ha sido corroborado por otros autores en otros campos de la lingüística (T. Takahashi 1984 en el léxico-semántico, y Major 1986 y Wenk 1986 en fonología), quienes refuerzan la idea de que hay un decrecimiento del uso de la transferencia a medida que el estudiante va siendo más competente (Takahashi 1996:194). Por otro lado, autores como Flege y Hillenbrand (1984) respecto a la fonética, Kellerman (1986) respecto al léxico, Klein (1986) y Coppieters (1987) en sintaxis y gramática, sostienen que la transferencia desde la L1 sigue sucediendo incluso en la actuación de estudiantes con un nivel avanzado de su L2 (Takahashi 1996:194).

Sin embargo, la transferencia en su vertiente pragmática tiene una dimensión muy distinta. Takahashi y Beebe (1989) afirman que los estudiantes con un nivel más bajo de una L1 tienden a no caer tanto en la transferencia pragmática, ya que no tienen la competencia comunicativa necesaria para poder hacerlo. Por otro lado, es mucho más sencillo reestructurar un sistema morfológico y sintáctico que uno pragmalingüístico (Takahashi 1996:210), lo cual haría que la transferencia pragmática fuera más resistente y difícil de hacer desaparecer. Esta tendencia tiende a ser todavía más fuerte cuando las lenguas en cuestión usan diferentes formas (sintácticas, morfológicas, etc.) para expresar la cortesía, ya que la fuerza ilocutiva a menudo se malinterpreta. Cuando las dos culturas son demasiado diferentes en cuanto a valores y normas o cuando los estudiantes simplemente no están de acuerdo con las normas pragmáticas de la L2, esas formas lingüísticas que codifican las normas de la L2 no se adquieren fácilmente (Taguchi 2011).

Según Takahashi (1996), la competencia gramatical tiene un efecto mínimo en la transferibilidad de la percepción de la cortesía o las estrategias que se utilizan, sin embargo, la familiaridad que tiene el estudiante con el contexto de la L2 es un

determinante crucial a la hora de que se produzca transferencia a nivel pragmático. De este modo, incluso los estudiantes que tienen un bajo nivel en su L2, pueden tener una competencia pragmática mayor que aquellos que tienen un nivel más alto, si conocen el contexto de la situación y las convenciones sociales relevantes de significado y formas de expresar los actos de habla en esos contextos. A su vez, “las interferencias pragmáticas se agravan, paradójicamente en los niveles más avanzados” (Escandell Vidal 1996:108). Al tener más dominio gramatical los estudiantes tienen más posibilidades de expresarse, de modo que tienden más a intentar reproducir estrategias de interacción que utilizarían en su lengua. A su vez, esta mayor fluidez en el estudiante hace más posible que su interlocutor malinterprete su comportamiento cuando se aparte de lo esperado y lo atribuya a la existencia de pensamientos negativos.

De hecho, la competencia gramatical y la competencia pragmática no suelen ir de la mano y normalmente hay una gran diferencia entre el avance gramatical y el avance pragmático en un estudiante de una L2 (Kasper y Rose 1999:82). Mientras que el avance gramatical es continuo y siempre está en crecimiento, el avance pragmático es mucho más lento y a veces incluso se estanca y solo avanza si el estudiante es consciente de la existencia de una diferencia pragmática, aunque no siempre es así (Bardovi-Harlig y Dornyei 1998). Esta condición necesaria no es suficiente (Schmidt 1993, 1995; Robinson 1997), como hemos visto, para que el estudiante aprenda y use la pragmática de su L2.

4.5 EL FALLO PRAGMÁTICO Y SUS CONSECUENCIAS

El hecho de que el hablante no nativo de la L2 no tenga el control sobre sus conocimientos pragmáticos y su actuación (afortunada o desafortunada) puede llevar a un fallo pragmático y, por consiguiente, a un juicio negativo hacia el hablante extranjero, como el de ser descortés o no ser cooperativo (Leech 1983:221). Este fallo pragmático, el no tener la habilidad de entender lo que se quiere decir con las palabras (Thomas, 1983:91), o qué palabras, gestos, comportamientos usar para ser correctos pragmáticamente, hace que la imagen del aprendiz se distorsione de alguna manera. Como hemos visto, en la mayoría de los casos la competencia gramatical del estudiante va a sobrepasar con creces su capacidad para demostrar competencia pragmática (Thomas 1983:95-96) y así sus actos e intenciones pueden ser malinterpretados (Fraser 1990:222).

El problema principal en estos casos es que el fallo sintáctico, léxico o fonológico es fácilmente identificado como lo que es, un error que forma parte del aprendizaje de

una lengua, mientras que el fallo pragmático se asocia con la descortesía y los malos modales (Reynolds 1995:5). Incluso si el estudiante no es consciente de que lo está cometiendo, se llega al punto de identificar al individuo y su grupo cultural como algo inferior, ya que, al no interpretarse el error como un fallo pragmático, para el hablante nativo los extranjeros carecen de *modales* (Thomas 1983:96 y siguientes). Evidentemente, este tipo de confusión en la interpretación de un error es algo mucho más grave de lo que sería por un error producido por una interferencia gramatical (Escandell Vidal 1996:96). Por lo tanto, estaríamos hablando de una violación de las normas pragmáticas no intencional (Clark y Haviland 1975 en Blum-Kulka y Olshtain 1986:167), que podría deberse a una variación tanto intercultural como intracultural.

Es importante, pues, distinguir entre violaciones de las máximas de cortesía intencionales y no intencionales. Las no intencionales se deberían principalmente a que los interlocutores no comparten las mismas normas de interacción conversacional (Blum-Kulka y Olshtain 1986:168). El principal problema de esta situación es que, al contrario de los nativos, los no nativos no pueden reconocer el fallo pragmático y, por lo tanto, no pueden subsanarlo (como haría un nativo) al instante de reconocerlo (177). Al no reconocerlo y no subsanarlo, se exponen a un sinfín de consecuencias, desde parecer maleducados (Thomas 1983; Blum-Kulka y Olshtain 1986); a que este fallo pragmático se atribuya a su personalidad, o su identidad cultural o sexual, lo cual podría alimentar la generación de estereotipos culturales y de género/sexistas (Thomas 1983; Blum-Kulka y Olshtain 1986); o incluso puede ser interpretado como una conducta voluntariamente malintencionada o descortés (Escandell Vidal 1996; Kecskés 2013).

De igual manera, también existen otros posibles desenlaces inevitables del fallo pragmático, como que el interlocutor se ponga a la defensiva y que el hablante no consiga sus metas, o le sea más difícil hacerlo (Murphy y Neu 1996) o el ser considerado grosero o con mala voluntad (Thomas 1983).

Los errores interlingüísticos podrían categorizarse, entonces, en tres tipos de errores, según Blum-Kulka (1982:52): lingüísticos, sociales, y pragmáticos (los más graves, caracterizados por el cambio de la fuerza ilocutiva). Thomas, engloba a estos dos últimos dentro del “fallo sociopragmático” (Thomas 1983:103-104), caracterizándolo por la disparidad intercultural en la fuerza de imposición, la relación coste-beneficio, la distancia social y los derechos y obligaciones relativos que tienen los hablantes dentro de

una conversación. Por lo tanto, la competencia comunicativa ya no engloba solo la pragmalingüística, sino que también abarca el campo de la sociopragmática.

En 1989, de la mano de Riley, apareció un artículo que describió de manera detallada tanto los tipos de error pragmático como sus consecuencias y posibles desenlaces. Riley describe el fallo pragmático como el resultado de la imposición de las reglas sociales de una cultura en su comportamiento comunicativo en una situación donde las reglas sociales de otra cultura serían más apropiadas (1989:234). Riley afirma que, a pesar de que tanto los errores pragmalingüísticos como los errores sociopragmáticos desembocan en un uso inapropiado de la lengua, se pueden distinguir los errores pragmalingüísticos de los sociopragmáticos ya que los primeros erran en identificar los significados, mientras que los segundos lo hacen al identificar las situaciones. Para Riley un error pragmalingüístico es una disfunción en el procesamiento del discurso y en la producción, mientras que un error sociopragmático se refiere al fallo de percepción y categorización y evaluación de una realidad social de acuerdo a un conjunto particular de normas culturales (1989:235). Además, añade a las categorías de error sociopragmático y pragmalingüístico, un tercer tipo de error, los errores sociales no verbales o errores incoativos, que son, un campo muy fértil de error pragmático, y por lo tanto una fuente importante de malentendidos, e incluso un cuarto tipo de error, el de los errores no lingüísticos²⁸.

En 1984 Riley ya había identificado fuentes posibles de errores, entre las que se encuentran las siguientes: el malentendido proposicional, el nombramiento de temas inaceptables, romper reglas fundamentales, diferencias en los sistemas para dirigirse a otros, diferencias en la cobertura pragmática de estructuras sintácticas, falsos amigos, falta de ajuste en la atribución de roles y estatus, falta de saber popular, la naturaleza idiomática de la rutina conversacional, y diferencias cuantitativas. (Riley 1989:239). Asimismo, Riley ofrecía una lista de estrategias comunicativas que los aprendientes de un idioma usan a través de procesos psicolingüísticos para tratar de subsanar errores pragmáticos, cuando son conscientes de ellos. Según Riley, cuando los hablantes tienen cualquier razón para pensar que una estructura tiene un significado (lingüístico o social)

²⁸ Riley defiende la importancia de estos errores no lingüísticos ya que para él el uso del lenguaje es solo una dimensión de la descripción de la competencia social y que no todo el comportamiento comunicativo es verbal y en ocasiones las acciones dicen más que las palabras (Riley 1989:238).

que no es compartido, se encuentran ante un problema comunicativo y la naturaleza de su respuesta a ese problema define su estrategia comunicativa, que está entre las siguientes (Riley 1989:239-241):

- a) Evasión.
- b) Paráfrasis.
- c) Transferencia.
- d) Petición de ayuda a otros.
- e) Lenguaje no verbal.
- f) Comprobaciones.
- g) Simplificación de gramática o vocabulario.

Así pues, los hablantes a través de su filtro cultural, para poder entender la realidad hacen una evaluación social del evento comunicativo, qué tipos de comportamiento comunicativo son apropiados, basando su evaluación en:

1. Su conocimiento de los antecedentes, el contexto histórico, el trasfondo.
2. El contexto comunicativo.
3. El marco espacio-temporal. (Riley 1989:241)

Riley propone tres posibles reacciones de los hablantes nativos cuando un hablante no nativo comete un fallo pragmático (1989:243):

- a) Puede corregir o explicar el error.
- b) Puede entender las intenciones o los deseos del hablante no nativo, pero por la presencia del error reacciona de una manera inapropiada o desfavorable porque ve al hablante no nativo como estúpido, descortés, desafortunado, etc.
- c) Puede entender las intenciones del hablante no nativo, sin siquiera notar que ha habido un error o viéndolo como algo no tan importante. Si el error es trivial la cosa puede terminar ahí. Sin embargo, el hecho de que el hablante nativo no sea consciente del error ciertamente no significa que no note que hay algo raro en el comportamiento del hablante no nativo, y esto puede llegar a una reacción negativa de algún tipo. Además, no considerar

el error como algo significativo puede ser un error importante en sí mismo y dar como resultado, de nuevo, una reacción negativa o inapropiada.²⁹

Es más, según Riley, si el hablante nativo no entiende las intenciones o lo que quiere decir el NNS:

- a) Puede errar a su vez en percibir el error o verlo como algo que no es importante, teniendo consecuencias como las que vimos en c).
- b) Puede reaccionar en base a su manera errónea de entender lo que dijo el hablante no nativo, esto es, errónea y desfavorablemente (desde el punto de vista del hablante no nativo).
- c) O puede recurrir a estrategias comunicativas para repararlo.

Por último, Riley enumera una lista de posibles reacciones de los hablantes no nativos a las reacciones de los hablantes nativos a un error pragmático (1989:244):

- a) El hablante no nativo puede no haberse dado cuenta de que ha cometido un error pragmático o simplemente decidir que no es importante (lo que incluye la atribución errónea del error a rasgos puramente lingüísticos, como su acento). Entonces, de acuerdo con el hablante no nativo, no hay un fundamento para la reacción inapropiada o negativa del hablante nativo, la única conclusión posible es que el hablante nativo haya sido deliberadamente maleducado, estúpido, agresivo, racista, no cooperativo, etc.
- b) El hablante no nativo, por otra parte, percibe la naturaleza comunicativa del problema, esto es, es consciente de que ha habido un malentendido de algún tipo. Sin embargo, todavía tiene que atribuirse la responsabilidad del malentendido. Si no es consciente, o se niega a aceptarlo, entonces solo le queda una posibilidad: que el hablante nativo sea maleducado, estúpido, etc.
- c) Sin embargo, si el hablante no nativo se da cuenta de que hay algo en su propio comportamiento que ha desencadenado el malentendido puede darse por vencido o intentar salvaguardar la intención. El abandono del mensaje (evitar el tema, etc.) será visto en sí mismo por el hablante nativo

²⁹ Traducción propia.

como una reacción inapropiada, así como una fuente de frustración para el hablante no nativo.³⁰

Como vemos, en el caso de que se dé un error pragmático, sea o no consciente el individuo de que lo ha cometido, es muy posible que tanto las reacciones de los hablantes nativos como las de los no nativos desemboquen en una situación no deseada.

La pragmática de la interlengua se ocupa de la adquisición y el uso de las normas pragmáticas en la L2 o lo que es lo mismo, de cómo los aprendices de una lengua producen y comprenden los actos de habla y cómo su competencia pragmática se desarrolla a lo largo del tiempo (Kecskés 2013:17). Según Kasper (1992:209) la transferencia pragmlingüística vendría dada por el proceso por el cual la fuerza ilocutiva o el valor cortés de un enunciado en una L1 influye tanto en la percepción como en la producción de los mapas forma-función de la L2. De acuerdo con Kasper (1992:209), la transferencia sociopragmática se debe a que los rasgos sociales de los actos de habla y los juicios que se hacen de los interlocutores y sus acciones lingüísticas varían de una manera intercultural. De modo que los hablantes pueden transferir sus percepciones sobre cómo comportarse en determinadas situaciones directamente de su lengua materna a una situación que se desarrolla en la L2 y en el contexto de la L2 (Olshtain y Cohen 1989:61). Para Cohen (1996:22-23) el hecho de que un acto de habla tenga éxito, pragmáticamente hablando, depende de las habilidades socioculturales y sociolingüísticas del hablante, es decir, de si estos manejan perfectamente el acto de habla y todo lo que ello conlleva ser sociocultural y sociopragmáticamente adecuado. La habilidad sociocultural engloba el conocimiento del funcionamiento social de los siguientes factores:

1. La cultura concreta en la que se está desarrollando el acto de habla.
2. La edad y el sexo de los hablantes.
3. Su clase social y ocupación.
4. Sus roles y status en esa interacción en concreto.

³⁰ Traducción propia.

4.6 LAS COMPETENCIAS GRAMATICAL Y COMUNICATIVA Y CÓMO ESTÁN INTERRELACIONADAS

La diferencia entre la competencia gramatical y la competencia comunicativa recaería en que cuando hay un fallo en la competencia gramatical, probablemente no se pueda interpretar el mensaje (dependiendo del fallo), sin embargo, cuando hay un fallo pragmático, el mensaje llega, pero probablemente no sea el mensaje que el interlocutor ha querido transmitir (Kecskés 2013:62). Ya en los años setenta Chomsky había introducido la diferencia entre los conceptos de competencia gramatical y competencia pragmática, la cual implicaba el conocimiento de condiciones y maneras del uso apropiado de las palabras de acuerdo con ciertos propósitos u objetivos (1978:224). Para Chomsky estos dos conceptos debían distinguirse básicamente por razones prácticas, para poder estudiar lo que a él más le interesaba: la competencia gramatical. Sin embargo, Wierzbicka considera que no se pueden entender el uno sin el otro y que la gramática bebe de la pragmática al igual que la pragmática se alimenta de la gramática: “some aspects of grammar cannot be fully accounted for without reference to the speaker's and hearer's assumptions, feelings etc.”³¹ (1987:112).

Sin embargo, aunque últimamente se le ha dado mayor énfasis a la competencia comunicativa, propuesta por Hymes (1967), un gran número de los programas educativos de lenguas extranjeras siguen basándose principalmente en la enseñanza de la gramática. Hasta hace poco, los manuales de lenguas extranjeras no solían incluir conceptos pragmáticos: sí más a menudo los pragmalingüísticos, ya que se suelen asociar con la cortesía y las buenas maneras, pero en mucho menor medida los sociopragmáticos. Afortunadamente, en los últimos años esta tendencia está invirtiéndose y podemos encontrar cada vez más manuales que tienen contenidos sociopragmáticos.

Aunque con el enfoque comunicativo que surgió a finales de los 60 y principios de los 70 con la Competencia Comunicativa de Canale y Swain parecía que iba a transformar radicalmente el panorama de la enseñanza de lenguas, en cierta medida, aunque hubo un pequeño cambio (surgieron diferentes “métodos comunicativos”), quizá

³¹ Algunos aspectos de la gramática no se pueden explicar por completo sin la referencia de las asunciones y sentimientos tanto del oyente como del hablante (traducción propia).

este no fue tan drástico como se esperaba ni suficiente para asegurar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices en toda su complejidad.

En los 80 Canale y Swain (1980) desarrollan el modelo de Hymes (1967, 1971) y su competencia comunicativa, en la cual se posee el conocimiento de lo que es factible y apropiado dentro de un comportamiento lingüístico “x”. Distinguen tres componentes básicos de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica. Estas tres competencias unirían el punto de anclaje que faltaba entre lo sociolingüístico y lo gramatical, las estrategias de las que nos servimos para hacer la comunicación efectiva y posible. Para Canale y Swain la competencia gramatical nos habla de lo que es correcto o no gramaticalmente en una lengua, mientras que la competencia sociopragmática se vale de las normas del uso de la lengua, sus reglas socioculturales, que son las que dictaminan si un enunciado es apropiado o no teniendo en cuenta el contexto de la situación. Por último, la competencia estratégica es aquella que aporta al individuo estrategias a través de las cuales compensa su falta de competencia gramatical o sociolingüística, como dar rodeos para expresarse cuando no conoce una palabra o el uso de los gestos. Más adelante, Canale (1983) reformula su modelo dividiendo la competencia sociolingüística en dos: la sociolingüística en sí, y la discursiva, que tendría que ver más con la cohesión y la coherencia del texto, ya sea hablado o escrito.

La competencia pragmática en una L2 se suele definir como la habilidad para producir y comprender enunciados (discurso) que es adecuada al contexto sociocultural de esa L2 en la que la interacción se desarrolla (Kecskés 2013:64). Esta sería, por lo tanto, una parte dentro de lo que hemos catalogado como competencia comunicativa, la que se encargaría, entre otras cosas, de la interpretación de las implicaturas o del contexto en general. Para Bachman (1990), en su modelo de evaluación de lenguas, la competencia comunicativa (competencia de la lengua), está formada por la competencia organizativa (que consta de la competencia gramatical y la competencia textual) y la competencia pragmática, que a su vez está formada por la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. Más tarde, Bachman y Palmer (1996) introducen algunos cambios dentro de este modelo, considerando que la competencia pragmática tiene tres componentes básicos: el conocimiento léxico, el conocimiento funcional y el conocimiento sociolingüístico.

Cohen y Olshtain (1985), y Olshtain y Blum-Kulka (1985) tomaron el juicio de nativos como medida de “aceptabilidad” de los actos de habla de los no nativos. Dependiendo del grupo cultural al que pertenezcan los NNSs tendremos unos fallos u otros, como vimos con el análisis contrastivo, ya que para cada grupo hay ciertos componentes del lenguaje y del contexto que son prominentes y otros no, y esto es específico de cada lengua y de cada cultura (Murphy y Neu 1996; Kecskés 2013). Semióticamente hablando, la importancia y la prominencia que le damos a las cosas, a qué se lo damos y a qué no, depende de nuestra cultura. De ahí que hayan surgido diferentes manuales que se enfocan en diferentes grupos lingüísticos y culturales para el aprendizaje de una lengua en concreto.

4.7 LA INTERCULTURALIDAD Y LA NUEVA PERSPECTIVA DE LA PRAGMÁTICA SOCIOCOGNITIVA

Según Kecskés (2013:176), hay tres factores que tendríamos que tener en cuenta a la hora de hablar de la pragmática intercultural, y son los siguientes:

1. Hay una influencia bidireccional entre lo que es prominente lingüísticamente hablando y lo que es prominente perceptualmente hablando. Por lo tanto, la lengua influye en la cultura, así como la cultura influye en la lengua. Un ejemplo clásico de esto sería el gran número de sustantivos que tienen los esquimales para referirse a la nieve comparados con individuos que no viven en latitudes tan septentrionales.
2. La prominencia juega un papel importantísimo no solo en la comprensión, sino claramente también en la producción.
3. Lo que es prominente o no es específico de cada lengua y cultura.

Es a partir de esta idea de la prominencia de la que se parte en el enfoque sociocognitivo de la interculturalidad. Al parecer, aunque lo prominente depende de cada cultura y cada lengua, durante el proceso del aprendizaje de una lengua y la aculturación de la propia lengua del estudiante, esta prominencia se va ajustando y va cambiando a medida que el estudiante va pasando por distintos estados, contextos y situaciones de comunicación. Del mismo modo, los tres tipos de prominencia en los cuales la interacción tiene un efecto importante, tanto en la producción como en la comprensión del lenguaje, son:

1. La prominencia inherente;
2. La prominencia colectiva (que es compartida por otros miembros de la comunidad y cambia diacrónicamente);
3. Y la prominencia situacional emergente³² (Kecskés 2013:176).

Por lo tanto, el contexto juega un papel crucial en la interacción entre hablantes nativos y no nativos ya que “la prominencia lingüística es el resultado de las experiencias anteriores del alumno (familiaridad, convencionalización y frecuencia) y ninguna de estas son compartidas entre los interlocutores en interacciones interculturales”³³ (Kecskés 2013:176). La prominencia en los hablantes no nativos está dominada por la experiencia anterior que tienen con su propia L1 y una limitadísima experiencia con la L2. Sin embargo, la prominencia situacional hará que la situación que comparten los interlocutores vaya creando una afinidad, unos puntos en común que harán que los interlocutores finalmente se entiendan. El problema principal en estos encuentros interculturales es que, en muchas ocasiones, lo que es prominente para los individuos que pertenecen a la cultura y la lengua meta, no necesariamente es prominente para los aprendices de esta, sobre todo para los que acaban de llegar al país de la cultura meta, y esto puede crear malentendidos. De hecho, algunos estudios han probado la importancia de la prominencia tanto en las interpretaciones de los actos de habla como en las producciones de los mismos (Hull 1943; MacWhinney 1977; Grosjean 1989; Cook 1997; Kecskés y Papp 2000).

Para Kecskés (2013:42), “In the sociocognitive paradigm, human functioning is viewed as the product of a dynamic interplay of personal, behavioral, and environmental influences”³⁴, ya que la realidad social y el significado solo existe según lo vamos creando (Vygotsky 1978) y todo nuestro conocimiento deriva y es mantenido gracias a las interacciones sociales (Berger y Luckmann 1966). De modo que nuestra realidad y lo que percibimos tiene una fuerte dependencia de nuestra identidad cultural. Lo novedoso de la perspectiva sociocognitiva es que la construcción del significado en una conversación intercultural depende tanto del conocimiento enciclopédico previo de cada uno de los

³² Deriva de factores como lo obvio, la intensidad y la frecuencia (Kecskés 2013:184).

³³ Traducción propia.

³⁴ En el paradigma sociocognitivo, el funcionamiento humano se ve como el producto de la interacción dinámica de las influencias personales, de comportamiento y ambientales (traducción propia).

hablantes como del conocimiento que se genera en el proceso de interacción (Kecskés 2013:46). El enfoque sociocognitivo en pragmática intercultural se basa en dos importantes premisas:

1. Tanto el hablante como el oyente son participantes equitativos en el proceso de comunicación y cada uno de ellos no es diferente cuando produce de cuando escucha.
2. La comunicación es un proceso dinámico en el cual los individuos no solo están definidos por condiciones sociales, sino que también las crean y les dan forma ellos mismos. (Kecskés 2013:48)

Otra diferencia importante del enfoque sociocognitivo es el concepto de la privatización, también conocido como aculturación, que es el proceso por el cual el individuo funde su experiencia previa con la experiencia actual y produce un entendimiento individual de la experiencia colectiva. A través de este proceso, el entendimiento del mundo previo a cada situación evoluciona según va pasando por distintas situaciones. Así, según va evolucionando la interlengua, también va evolucionando el conocimiento y la percepción del mundo del individuo. La competencia pragmática obviamente también depende de este proceso de aculturación, ya que la adquisición del lenguaje y la de la competencia cultural y social no son procesos independientes, ni uno es un prerrequisito para que se pueda dar el otro. Más bien los dos procesos están entrelazados desde el momento en que se entra a formar parte de la sociedad (Ochs 1996:407). Según Kasper y Blum-Kulka (1993), hay una influencia bidireccional en cuanto a qué lengua tiene más fuerza pragmática en lo que ellos llaman la hipótesis del estilo intercultural. Este vendría a ser un estilo en el cual el hablante bilingüe o multilingüe acomoda su producción pragmática a un estilo intercultural intermedio que funcione tanto para su lengua nativa como para su lengua meta y al parecer, los bilingües (o multilingües) utilizan el mismo estilo para, por ejemplo, hacer peticiones, en las dos lenguas (Kecskés 2013:79).

Sin duda, este nuevo punto de vista de la pragmática incluye razonamientos y perspectivas que son muy interesantes para tener en cuenta y que podrían afectar en gran medida tanto a las investigaciones lingüísticas al respecto como a la enseñanza de idiomas tanto a corto como a largo plazo.

Dada la creciente importancia de las interacciones interculturales en los encuentros comunicativos globales, la comunicación intercultural ya no solo es un tema

de investigación en el aprendizaje de lenguas, sino que es un campo increíblemente productivo para la investigación del entendimiento entre culturas y países a nivel discursivo. Por ello la investigación en este campo es crecientemente necesaria y, por supuesto, la investigación de pedagogías de la pragmática, como veremos a continuación en el siguiente capítulo.

5 LA ENSEÑABILIDAD DE LA PRAGMÁTICA

En este capítulo hablaremos de la enseñanza de la pragmática en el aula y veremos también cómo este componente de la lengua aparece en documentos de referencia como el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes) y el MCER (Marco Común Europeo de Referencia). Asimismo, analizaremos la presencia de la pragmática en los sistemas de acreditación de lengua y cultura, como son los exámenes oficiales de español DELE (Diplomas de Español Lengua Extranjera) o el IDI (Intercultural Development Inventory). Igualmente veremos cómo aparece la pragmática en los materiales de enseñanza de español y en el aula, para más tarde hablar de factores importantes en la adquisición de la pragmática, como son la atención y la consciencia pragmática, los estudios en el extranjero o las técnicas de la enseñanza de la pragmática, la instrucción implícita y explícita de contenidos pragmáticos.

5.1 LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA EN EL AULA

Como hemos visto a lo largo de esta tesis, la pragmática es un componente más de la comunicación que, en muchos casos, puede alterar el significado de nuestras palabras y la interpretación de nuestras intenciones. Aunque durante siglos ha sido prácticamente ignorada en la enseñanza de idiomas, con la aparición del enfoque comunicativo se le empieza a dar la importancia que merece. No es hasta los años 2000 cuando aparecen ya compendios de cómo enseñar en concreto esta parte de la lengua en la clase de idiomas.

Bradoby-Harlig y Mahan-Taylor (2003) publican una obra pionera en este campo, que incluye lecciones de cómo enseñar pragmática en clase. Es un compendio escrito “por profesores y para profesores” (2003:1) a partir de su propia experiencia. La mayoría de los autores son profesores universitarios de inglés en todo el mundo: Hungría, Eslovenia, Japón, Estados Unidos, Turquía, México, Australia o Singapur. Dentro de la enseñanza de la pragmática, en sus planes de clase tratan temas de todo tipo que cubren funciones específicas como los saludos y despedidas, las quejas en el restaurante, cumplidos, peticiones, cortesía en general, rechazos a invitaciones, estereotipos, mitigadores o cómo dirigirse a alguien dependiendo de su estatus social o de su edad, etc. También tratan otros no tan usuales dentro del aula, pero ciertamente necesarios y útiles, como la consciencia pragmática, corregir asunciones de otros acerca de nuestra cultura, el lenguaje fático, la estructura de actos de habla, la apertura y cierre de conversaciones telefónicas, los apartes de opinión al narrar una conversación ya mantenida, cómo hacer cola, cómo expresar solidaridad, el uso de marcadores discursivos, incluso aspectos como la entonación. Este es, sin duda, un recurso que ha abierto el camino y un buen punto de partida para que se desarrolle toda una nueva corriente de enseñanza de pragmática en el aula. Las editoras, Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, se basaron en estudios del momento (Kasper 2001; Kasper y Rose 1999, 2001; Bouton 1988, 1990, 1992, 1994) que hacían lícita la enseñanza de la pragmática en clase, ya que demostraban que los alumnos se beneficiaban de la adquisición y del desarrollo de esta, tanto en la producción como en la comprensión (2003:5).

Para estas autoras la meta principal de enseñar pragmática es que la consciencia pragmática les da a los nuevos hablantes de la lengua la capacidad de elegir en sus interacciones en la L2, siendo conscientes de qué están diciendo (y de lo que quieren decir) a la vez que mantienen su identidad cultural. Para Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, la clase es un “lugar seguro” para practicar y experimentar con la pragmática, y dado que no se están exponiendo en el mundo real “they will enjoy a greater level of acceptance or insight into the target culture”³⁵ (2003:6).

³⁵ Podrán disfrutar de un mayor nivel de aceptación o comprensión de la cultura de destino (traducción propia).

Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor defienden la enseñanza de la pragmática a través de tres pilares fundamentales:

1. Actividades de consciencia pragmática.
2. Muestras auténticas usadas como ejemplos o modelos.
3. Que el *input* preceda a la interpretación de los aprendices o las actividades de producción.

Otro pilar fundamental para Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor es el uso de la L1 dentro de la enseñanza de la pragmática para contrastar ejemplos de ambas lenguas. Aunque en realidad esto sería prácticamente imposible en grupos multilingües (con distintas L1) en clases en el extranjero en la cultura de la L2, este enfoque podría ser muy beneficioso en grupos homogéneos. Remarcan, pues, la importancia de ser conscientes de la pragmática de las lenguas, no solo de la pragmática de la lengua que estamos aprendiendo, sino también la pragmática de nuestra propia lengua, y descubrir que cada lengua y cada cultura tiene sus propias reglas pragmáticas (2003:6-7). De este modo, la pragmática estaría integrada en el plan de estudios de una lengua desde el principio, desde los niveles más bajos.

5.2 LA PRAGMÁTICA EN DOCUMENTOS DE REFERENCIA Y SISTEMAS DE ACREDITACIÓN

Después de la asunción de la necesidad de introducir la pragmática en el aula, uno de los debates principales dentro de la enseñanza de esta parte del lenguaje es en qué nivel y cómo se deben introducir los conocimientos pragmáticos y la consciencia pragmática en el aula.

5.2.1 Documentos de referencia

Para el español, dos de los compendios más importantes para la estructura de los syllabus de clase son el Marco de Referencia Europeo (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), los cuales analizaremos a continuación.

5.2.1.1 El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un estándar que rige la enseñanza de idiomas en la Comunidad Europea. Según el MCER “la competencia

comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático” (2002:13). Aunque la pragmática aparezca en un principio reflejada como parte integrante de la competencia comunicativa, desde un punto de vista práctico según el Marco, no lo es tanto, o al menos no es así en todos los niveles de enseñanza: “Determinados aspectos de la competencia no parecen ser susceptibles de definición en todos los niveles; las distinciones se han realizado en los casos en que se ha demostrado que son significativas” (2002:28). Desde el propio MCER se ha visto la sociolingüística y la pragmática como algo que no tiene por qué aparecer en todos los niveles. Veremos, pues, que en el MCER, dentro de la competencia comunicativa, la competencia lingüística sí tiene unos descriptores claros y ampliamente definidos para cada nivel (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, etc.), sin embargo, la competencia sociolingüística se reduce básicamente a los saludos, la formalidad de las conversaciones y algunas interjecciones y frases hechas, apenas enunciando temas como el de los dialectos y los acentos, o la cortesía en términos generalistas de los años 70. La descripción de la competencia pragmática, sin embargo, se basa en términos de lógica, estructura, cohesión y coherencia.

Por otra parte, en la descripción por niveles de la competencia pragmática, sucede algo tremendamente curioso en el Marco de Referencia Europeo: se comienza a hablar de temas no descritos antes, como la “flexibilidad” o los turnos de palabra. Aunque es un avance, desafortunadamente no hay descriptores para todos los niveles o se repiten en varios niveles (2002:121-122), resulta muy escasa la descripción de la competencia pragmática de cada uno de ellos, y está ausente por completo en el nivel A1.

| | FLEXIBILIDAD |
|-----------|---|
| C2 | Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc, y eliminar la ambigüedad. |
| C1 | Como B2+. |
| B2 | Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. |
| | Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir. |
| B1 | Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles. |
| | Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere. |
| A2 | Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada. |
| | Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos. |
| A1 | No hay descriptor disponible. |

Ilustración 2. Descripción de la competencia pragmática en el MCRE

| TURNOS DE PALABRA | |
|-------------------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa. |
| B2 | Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de su turno de palabra. Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir. |
| B1 | Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal. |
| A2 | Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Sabe cómo demandar atención. |
| A1 | No hay descriptor disponible. |

| DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES | |
|---|---|
| C2 | Como en C1. |
| C1 | Realiza descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada. |
| B2 | Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados. |
| B1 | Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos. |
| A2 | Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos. |
| A1 | No hay descriptor disponible. |

| COHERENCIA Y COHESIÓN | |
|-----------------------|---|
| C2 | Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión. |
| C1 | Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión. |
| B2 | Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga. |
| B1 | Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal. |
| A2 | Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos. Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque». |
| A1 | Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces». |

Ilustración 3. Descripción de la competencia pragmática en el MCRE

5.2.1.2 El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El Plan Curricular del Instituto Cervantes adapta a la lengua española las directrices marcadas por el Marco de Referencia Europeo y es una guía de referencia para los niveles de aprendizaje del español. Quizá lo más llamativo acerca del tratamiento de la pragmática dentro del PCIC es que se hable de la identidad intercultural y de su competencia. Hasta ahora se había ignorado esta fase intermedia, donde suelen estar la mayoría de los aprendices de una lengua: la interculturalidad. Por lo tanto, se trata en este plan curricular la capacidad de los estudiantes de adaptarse a la nueva cultura intentando entender primero la propia y más tarde la cultura de la lengua que están estudiando (2008:74).

Además de hacer aparecer la pragmática notablemente a lo largo del plan curricular, desde su introducción general, el PCIC refleja la consciencia de la permeabilidad de la pragmática en cualquier ámbito de la lengua. Aunque se menciona continuamente a lo largo de la toda la introducción, el hablante intercultural y la cultura están presentes también en otros apartados, como en el de los objetivos generales y, sobre todo, en el inventario de funciones, donde incluso aparecen gestos (2008:221), o en el subapartado llamado “Influir en el interlocutor”, que se divide en dos: “de forma directa” y “de forma atenuada”. Sin embargo, resulta llamativo el hecho de que, en otros subapartados como en el que está titulado como “Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación”, no haya tal distinción. O en el subapartado “Dirigirse a alguien”, donde simplemente hay una lista de expresiones, saludos o maneras de llamar la atención, sin que haya ninguna distinción sociopragmática de ningún tipo.

Por su parte, el PCIC (2008), como hecho novedoso, incorpora la dimensión intercultural del aprendiz de español y, a través de tres inventarios muy concisos, analiza la competencia en las fases en las que se encuentra cada alumno en cada nivel (aproximación, profundización y consolidación):

- Referentes culturales;
- Saberes y comportamientos socioculturales;
- Habilidades y actitudes interculturales.

En el PCIC se ve al aprendiz de un idioma no solo como a un individuo que analiza y aprende la lengua extranjera, sino como a un individuo que puede recapacitar sobre su

propia lengua y cultura para así poder comprender mejor la nueva lengua y cultura a la que se enfrenta. Por tanto, debe ser capaz de:

identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos y convenciones de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima (2008: 33).

Dentro de los referentes culturales de los que se habla en el PCIC, están los valores, creencias, símbolos y representaciones asociadas a cada comunidad de hablantes del español, lo cual abriría el imaginario del estudiante de español y lo colocaría en un contexto más accesible a la cultura hispana. Asimismo, se habla en el inventario sobre saberes y conocimientos socioculturales, del conocimiento del modo de vida, los aspectos cotidianos de los hablantes de la lengua que los estudiantes están aprendiendo, así como de la organización social, las relaciones interpersonales o la identidad individual y colectiva de los hablantes del idioma, aspectos básicos de la identidad nativa como participante de la sociedad.

Sin embargo, en el apartado “Referentes culturales” es llamativa la falta de lo que Neus Sans y Lourdes Miquel llamaban “cultura con K” y la única presencia de la “cultura con mayúsculas” (Miquel y Sans 2004), algo que según Sans y Miquel no es compartido por todos los hablantes. Lo que ellas llamaron “cultura a secas”, es decir, la cultura “para entender, para actuar, para interactuar comunicativamente”, la cual sería la que permitiría a los nuevos hablantes acceder a los otros dos tipos de cultura (no siempre compartidos por todos los ciudadanos de una cultura de la misma forma), quedaría definida en el apartado de “Saberes y comportamientos socioculturales”.

Otro detalle que cabe mencionar acerca de los apartados dedicados a la cultura en “Referentes culturales” y a la pragmática en “Saberes y comportamientos socioculturales” es que en este caso ya no están divididos por niveles (A1-A2 / B1-B2 / C1-C2), sino que están divididos en tres, dependiendo de la fase en la que se encuentre el alumno en cada nivel (A, B o C), ofreciendo muy poca precisión a la hora de definir qué se enseña en cada nivel hablando de pragmática y conocimientos culturales:

1. Fase de aproximación.
2. Fase de profundización.

3. Fase de consolidación.

Asimismo, llama la atención que en el apartado 6 llamado “Tácticas y estrategias pragmáticas” solo se analicen las de carácter pragmalingüístico y no las de carácter sociopragmático.

En el apartado titulado “Habilidades y actitudes interculturales”, según el PCIC “se presenta una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural” (2008:447). El objetivo principal de este apartado es que:

el alumno, en el transcurso de sus experiencias interculturales, active de forma estratégica distintos factores. En primer lugar, el conocimiento de otras comunidades [...], que se irá integrando gradualmente en su propia experiencia de aprendizaje [...]. En segundo lugar, su conciencia intercultural, es decir, el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades de España y los países hispanos, en toda su diversidad y libre de estereotipos. En tercer lugar, las destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas, interactuar con personas, hechos y productos culturales, así como la capacidad de hacer de intermediario cultural entre miembros de diferentes comunidades y, por lo tanto, de afrontar con eficacia malentendidos culturales en situaciones conflictivas (2008:448).

Este apartado se reduce a una lista que, en este caso, ya no está dividida en fases, como los dos apartados que lo preceden. Esta lista es idéntica para los seis niveles, lo cual plantea una gran paradoja, ya que precisamente una de las características de la interlengua y la intercultural es el hecho de que continuamente evolucionan y se van transformando a medida que el estudiante va teniendo cada vez más contacto con la lengua meta, sin tener en cuenta las innumerables reflexiones y asunciones que se han hecho respecto a la aproximación de los estudiantes a la nueva cultura y en concreto respecto al choque cultural³⁶.

³⁶ El choque cultural se define como las sensaciones y sentimientos que experimenta cualquier persona cuando se ve en un entorno que no es el propio de su cultura. Este proceso cuenta con cuatro fases bien diferenciadas: la luna de miel, la negociación, el ajuste y la adaptación.

5.2.2 Sistemas de acreditación

Precisamente, a partir de la teoría del choque cultural, se ha desarrollado un examen que mide en qué fase está cada persona dentro del proceso de adaptación: el Intercultural Development Inventory³⁷. Se trata de un test que se realiza online a través de una plataforma y consta de cincuenta preguntas formuladas la mayoría de ellas con respuestas de opción múltiple. Esta herramienta sirve no solo para ver en qué fase está cada estudiante cuando llega al país donde va a estudiar, en el caso de los estudiantes que van al extranjero, sino que también sirve para analizar cómo han avanzado estos estudiantes en su estancia en el extranjero, así como para observar a miembros de los equipos que trabajan en los programas internacionales (profesores, coordinadores e incluso directores) y ayudarlos a tener una actitud más abierta hacia los estudiantes basándose en su capacidad de aceptar otros comportamientos culturales. Esta herramienta se utiliza no solo con fines académicos, sino que también es usada por empresas, varias ONG, o incluso por gobiernos de todo el mundo. Los evaluados reciben un *feedback* a modo de comentario, que puede ser individual o también de grupo y que, además de decirles a los participantes en qué punto de adaptación a otras culturas se encuentran, les da sugerencias de cómo llegar a la anhelada fase de adaptación y asimilación de la cultura.

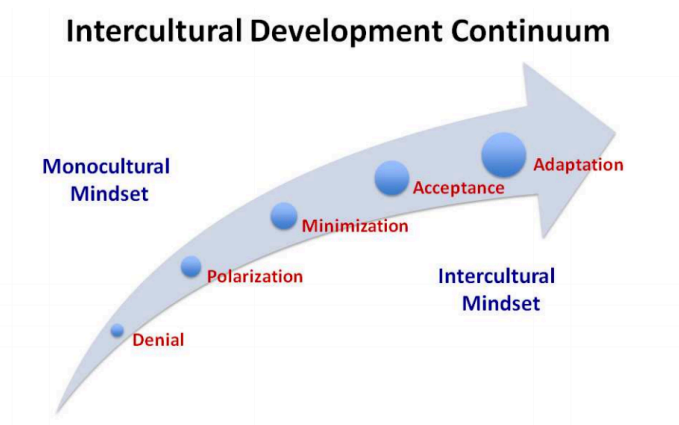


Ilustración 4. Desarrollo de la competencia intercultural

Otra manera de obtener una certificación oficial de que se ha adquirido un nivel determinado para una lengua en concreto son los exámenes oficiales. Para el español existen los exámenes oficiales DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera), cuya

³⁷ <https://idiinventory.com/>

gestión está encomendada al Instituto Cervantes, que se encarga también de elaborar las pruebas en colaboración con la Universidad de Salamanca. Cabe resaltar que, aunque los exámenes oficiales están basados tanto en el MCER como en el PCIC, la realidad es que la competencia pragmática no es evaluada en profundidad, al menos de forma explícita hasta los niveles C. Por tanto, considerando el modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990), dejaría sin evaluar la mitad de la competencia lingüística.

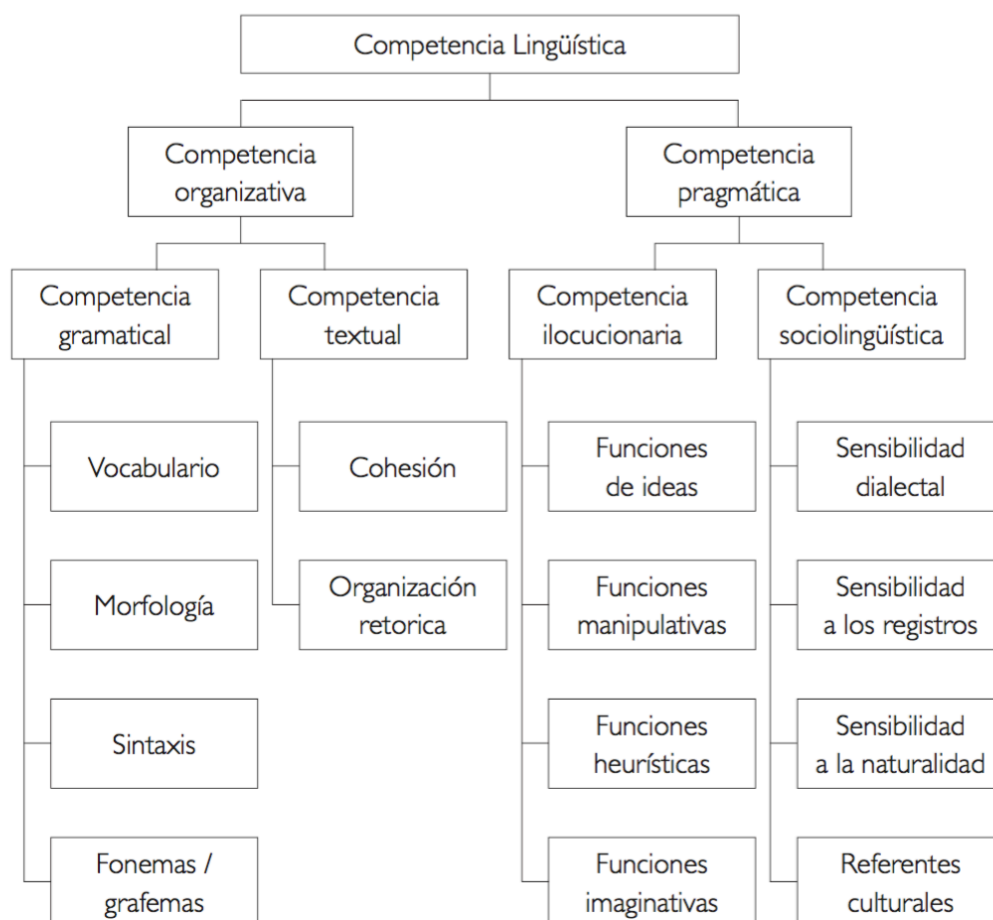


Ilustración 5. Competencia lingüística según Bachman (1990)

Aunque lo que llama Bachman competencia organizativa se evaluaría exhaustivamente en los exámenes DELE desde el nivel A1, la competencia pragmática está completamente ausente en el nivel A1, poco presente en los niveles A2-B2 (en los que se intuye en tareas escritas como un email o en una conversación fingida), y aparece más explícitamente en los niveles C1 y C2.

En el nivel C1, más allá de las tareas escritas o conversaciones fingidas de los niveles anteriores, la pragmática del examinado se evalúa en la parte de comprensión

lectora al interpretar la intención y el punto de vista del autor de un texto. A continuación, podemos ver un ejemplo que aparece en la página web del Instituto Cervantes³⁸:

DELE - NIVEL C1
Comprensión de lectura



TAREA 3

En esta tarea el candidato debe comprender el contenido e identificar la intención o el punto de vista del autor del texto, captando actitudes y opiniones implícitas o explícitas en noticias, artículos e informes que tratan de temas profesionales o académicos.

La tarea consta de seis ítems de selección múltiple con tres opciones de respuesta.

El material de entrada consiste en textos especializados de extensión larga, de entre 550 y 650 palabras, pertenecientes al ámbito académico o al profesional: trabajos académicos (como ensayos o monografías), artículos o reportajes de revistas especializadas, etc.

Ejemplo de la tarea 3

Tarea 3

Instrucciones:

Lea el texto y responda a las preguntas (13-18). Seleccione la opción correcta (A, B o C).

Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

Ilustración 6. Descripción de la tarea de comprensión lectora en el nivel C1 de los exámenes DELE

Igualmente se puede apreciar la evaluación de la pragmática en este nivel en el apartado de “Comprensión auditiva y uso de la lengua”, donde el candidato debe reconocer las intenciones del emisor, sus sentimientos y actitudes para poder contestar a un ejercicio de opción múltiple:

³⁸ http://dele.cervantes.es/informacion/modelos_examen_audios.html

TAREA 2

En esta tarea el candidato debe reconocer detalles específicos o sentimientos, actitudes e intenciones relevantes en conversaciones transaccionales e informales breves.

La tarea consta de ocho ítems de selección múltiple con tres opciones de respuesta.

Los textos consisten en conversaciones informales y transaccionales de extensión media (aproximadamente de un minuto y medio de duración) entre dos personas (hombre/mujer), que tienen lugar cara a cara o por teléfono y en las que se realizan intercambios sobre puntos de vista, adquisiciones de bienes y servicios de todo tipo, o negociaciones de interés general sobre una amplia variedad de temas, incluidos los abstractos y complejos. Cada conversación se escuchará dos veces.

Ejemplo de la tarea 2

Tarea 2

Instrucciones:

Usted va a escuchar cuatro conversaciones. Escuchará cada conversación dos veces. Después debe contestar a las preguntas (7-14). Seleccione la opción correcta. (A, B o C).

Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

Ilustración 7. Descripción de la tarea de comprensión auditiva y uso de la lengua en el nivel C1 de los exámenes DELE

De la misma forma, en el apartado de “Comprensión auditiva y uso de la lengua”, por el tono y el contexto, el candidato debe captar la intención, estado de ánimo, y la relación entre los hablantes:

TAREA 4

En esta tarea el candidato debe captar las connotaciones pragmáticas y sociolingüísticas (la intención, el estado de ánimo, la relación entre los hablantes, etc.) en una serie de diálogos.

La tarea consta de diez ítems de selección múltiple con tres opciones de respuesta.

Los textos son microdiálogos contextualizados, de menos de un minuto de duración, entre dos interlocutores que tratan de temas relacionados con los ámbitos personal, público, educativo o profesional. Cada diálogo se escuchará dos veces.

Ejemplo de la tarea 4

Tarea 4

Instrucciones:

Usted va a escuchar diez breves diálogos. Escuchará cada diálogo dos veces. Después debe contestar a las preguntas (21-30). Seleccione la opción correcta (A, B, C).

Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

Ilustración 8. Descripción de la tarea de comprensión auditiva y uso de la lengua en el nivel C1 de los exámenes DELE

Igualmente, en el apartado “Expresión e interacción oral”, donde el examinado debe “intercambiar ideas, justificar opiniones, o hacer valoraciones con el fin de negociar y llegar a un acuerdo con su interlocutor”, podría ser evaluada de algún modo la competencia pragmática³⁹.

³⁹ La errata existente en la ilustración (Nivel C3) aparece en el modelo de examen que está en la página web del Instituto Cervantes. Se trata de un fragmento del nivel C1.

TAREA 3

4-6 minutos

En esta tarea el candidato debe intercambiar ideas, expresar y justificar opiniones o hacer valoraciones con el fin de negociar y llegar a un acuerdo con su interlocutor.

A partir de un material de entrada (fotografías, anuncios, breves currículums, etc.), el candidato debe mantener una conversación de ámbito académico, profesional o público con el entrevistador, con el fin de llegar a un acuerdo entre los dos en tareas como la selección de una fotografía para un concurso, candidatos para un trabajo o artículos de cualquier tipo para algún fin concreto.

El candidato dispone de una lámina con una contextualización de la tarea, material que refleja diferentes aspectos de un mismo tema u opciones para un determinado objetivo, indicaciones sobre el asunto en el que deben ponerse de acuerdo y criterios que debe tener en cuenta en su elección.

Ilustración 9. Descripción de la tarea de expresión e interacción orales en el nivel C1 de los exámenes DELE

Respecto al nivel C2, al ser un examen mucho más complejo, la pragmática se evalúa primero en el apartado de las destrezas receptivas, en “Uso de la lengua, comprensión de lectura y comprensión auditiva” con el siguiente ejercicio:

TAREA 5

En esta tarea el candidato debe reconocer e inferir intenciones, implicaciones o consecuencias en textos auditivos breves, en los que diferentes hablantes expresan opiniones sobre un tema concreto.

La tarea consta de quince ítems de reconocimiento de ideas y asociación con una persona determinada. Se presentan quince frases en las que el candidato deberá indicar qué ideas expresa un hombre, cuáles una mujer y cuáles no pertenecen a ninguno de los dos.

El número de textos de la tarea puede oscilar entre uno y cinco, dependiendo del tipo de texto, y la extensión total no superará las 800 palabras. Las fuentes de estos textos son debates, encuestas, entrevistas..., y los hablantes se expresan de manera espontánea.

Ejemplo de la tarea 5

Tarea 5

Instrucciones:

A continuación escuchará a dos personas opinando en una encuesta sobre las becas que disfrutan en su universidad. Después deberá marcar, de las 15 frases que se le dan (39- 53), qué ideas expresa el hombre (H), cuáles la mujer (M) y cuáles ninguno de los dos (N). Escuchará la grabación dos veces.

Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

Ilustración 10. Descripción de la tarea de comprensión auditiva y uso de la lengua en el nivel C2 de los exámenes DELE

Más adelante, en el apartado de “Destrezas integradas: comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacciones escritas”, se evalúa la capacidad del candidato de

escribir un texto de un género concreto y en el registro que se le pida a partir de estímulos orales y escritos, o a partir de apoyos gráficos o de estímulos escritos muy breves:

DELE - NIVEL C2

Destrezas integradas: comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacción escritas.



TAREA 1

En esta tarea el candidato debe recoger información de distintas fuentes orales (un texto) y escritas (dos o tres textos). La audición tendrá una duración aproximada de 5 minutos y se escuchará dos veces. La extensión de los textos que leerá el candidato dependerá del número de textos que se incluyan en la tarea, no superando en total las 1000 palabras.

La tarea consiste en redactar de manera clara, detallada y bien estructurada un texto (actas, cartas al director, mensajes electrónicos, informes, reseñas, ensayos, textos didácticos, artículos divulgativos...) de extensión larga, entre 400 o 450 palabras, que sea adecuado al formato y registro que se le pida y a las convenciones y rasgos del género que se le haya solicitado.

El candidato cuenta con información sobre el tipo de texto que debe elaborar y se basará para su redacción en estímulos orales (presentación, opinión, debate entre dos o más personas, testimonios argumentativos, etc.) y escritos (correo electrónico, carta, instrucciones, informes, noticias...) de registro neutro o formal que servirán de base para la elaboración del texto escrito final. Los textos proporcionados serán de diferentes géneros (y distintos al que se le pide producir al candidato).

Ejemplo de la tarea 1

Tarea 1

Instrucciones:

La organización ecologista a la que pertenece le ha encargado la redacción de un folleto sobre el estado actual de los bosques en España. Para ello cuenta con el audio de una entrevista, un artículo periodístico y una reseña de otro folleto, en los que se tratan distintos aspectos del tema.

Primero escuchará la entrevista dos veces. Tome notas y, después, utilice todas las fuentes proporcionadas, seleccionando únicamente la información que considere oportuna. A continuación, organícela y redacte el folleto.

Número de palabras: entre 400 y 450.

A continuación va a escuchar una entrevista a una periodista medioambiental en la que se habla del Año Internacional de los Bosques, y de la situación forestal en España y Europa. Escuchará la audición dos veces. Tome notas de lo que se dice para luego poder utilizarlas en su texto.

Ilustración 11. Descripción de la tarea de destrezas integradas el nivel C1 de los exámenes DELE

TAREA 3

En esta tarea el candidato debe redactar o escribir un texto de un género especificado a partir de apoyos gráficos o de estímulos escritos muy breves.

La tarea consiste en redactar un texto (informes, artículos, cartas al director, entradas de blog...,) de extensión media, entre 200 y 250 palabras, que acompañe a las imágenes que se le presentan.

El candidato cuenta con información sobre el contenido del texto de entrada e información gráfica o textual para que extraiga información para elaborar el texto: gráficos, dibujos, viñetas, frases...

Ejemplo de la tarea 3

Tarea 3

Instrucciones:

La revista de la universidad donde usted trabaja le ha pedido que redacte un breve artículo en el que resuma y valore los datos obtenidos en una encuesta sobre los hábitos televisivos de los profesores.

Número de palabras: entre 200 y 250.

Ilustración 12. Descripción de la tarea de destrezas integradas el nivel C1 de los exámenes DELE

A pesar de que aparezca en diversas partes de los exámenes DELE, el componente pragmático de la lengua no parece ser examinado en profundidad, al menos explícitamente, aunque sí de una manera implícita en los niveles más altos. Este hecho puede estar relacionado con la descripción de los niveles del MCER, así como con la creencia generalizada de que en niveles bajos no se puede o debe enseñar pragmática en el aula. Respecto a este tema, numerosos autores han corroborado que esta creencia no es cierta (Takahashi y Dufon 1989; Wildner-Basset 1994; Bardovi-Harlig y Dornyei 1998; Tateyama et al. 1997; Hassall 2001; Tateyama 2001; Félix-Brasdefer y Cohen 2012) y que la pragmática se puede enseñar obteniendo buenos resultados incluso si los estudiantes no tienen bases sólidas de gramática y vocabulario (Kasper, 1997). Asimismo, se ha investigado por qué es importante enseñar la pragmática en niveles bajos como, por ejemplo, para fomentar la interacción con nativos y de este modo hacer que el estudiante aprenda mucho más y desarrolle no solo la competencia pragmática, sino también todas las demás competencias (Tateyama et al. 1997:220), algo en lo que, como ya hemos visto, insiste también el PCIC.

5.3 LA PRAGMÁTICA EN LOS MATERIALES Y EN EL AULA. FACTORES CLAVE EN LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA

La competencia pragmática, como hemos visto es uno de los componentes de una lengua que necesita ser enseñado, de lo contrario, puede que este componente de la lengua pase desapercibido para el aprendiz dentro de las manifestaciones culturales de un país o de un grupo de hablantes, y no se entienda o no se le dé la importancia que merece. Es Thomas quien comienza a reflexionar sobre la necesidad de enseñar la pragmática en clase, sobre todo en el caso de los estudiantes que están estudiando en el extranjero (1983:109-110):

I would suggest that we do a grave disservice, even to those who are studying in the country of the target language, if we expect students simply to ‘absorb’ pragmatic norms without explicit formalization [...] pragmatic competence can never simply be ‘grafted’ on to grammatical competence.⁴⁰

Y cuál es la importancia de enseñarla (1983:110):

To give the learner the knowledge to make an informed choice and allowing her/him the freedom to flout pragmatic conventions, is to acknowledge her/his individuality and freedom of choice and to respect his/her system of values and beliefs. Students who feel that their view of the world is being dismissed out of hand or who feel unable to express themselves as they wish are scarcely likely to develop positive attitudes towards learning a foreign language.⁴¹

A lo largo de la historia de la investigación en pragmática y la enseñanza de la misma se han ido desarrollando importantes conceptos a tener en cuenta a la hora de enseñar pragmática en el aula, y a través de distintos estudios, se ha visto qué es más eficaz para enseñar esta parte del lenguaje que se esconde bajo la identidad cultural de los hablantes. Sin embargo, a pesar del esfuerzo de los investigadores por entender cómo se aprende la pragmática y qué es más eficaz para enseñarla, el gran peso de la tradición gramatical en las clases de idiomas ha hecho que la enseñanza de esta parte crucial de la

⁴⁰ Yo diría que hacemos un flaco favor, incluso para aquellos que están estudiando en el país de la lengua meta, si esperamos que los estudiantes simplemente ‘absorban’ normas pragmáticas sin instrucción explícita [...] la competencia pragmática nunca puede estar simplemente ‘injertada’ (adherida) a la competencia gramatical (traducción propia).

⁴¹ Dar al alumno los conocimientos necesarios para tomar una decisión informada y darle la libertad de burlar las convenciones pragmáticas, es reconocer su individualidad y libertad de elección y respetar su sistema de valores y creencias. Los estudiantes que sienten que su visión del mundo está siendo desestimada sin más o que se sienten incapaces de expresarse como quieren son escasamente propensos a desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje de una lengua extranjera (traducción propia).

comunicación quede relegada a un segundo plano. No obstante, recientemente dos de los autores más prolíficos y dedicados a la enseñanza de la pragmática, Félix-Brasdefer y Cohen, han reflexionado sobre cómo podemos enseñar pragmática a través de la gramática, algo que no parece muy descabellado para un sistema de enseñanza basado tradicionalmente en conceptos gramaticales (2012). Este artículo aborda así el problema de que no se enseña pragmática en el aula, lo que nos lleva a reflexionar sobre el porqué de esta situación.

Enseñar pragmática en el aula es algo que, de acuerdo con Thomas, debería ser obligatorio. Por un fallo pragmático, el alumno se expone a que se le identifique como alguien maleducado y rudo, y deberíamos, por lo menos, darle el beneficio de elegir qué sistema pragmático usar:

Pragmatic failure, meanwhile, like covert grammatical error, often passes unchecked by the teacher or, worse, it is attributed to some other cause, such as rudeness, and the student is criticized accordingly. I have argued that this problem can be overcome only by giving the student the tools to make the processes of pragmatic decision-making explicit.⁴² (Thomas 1983:110)

Riley igualmente reflexiona sobre las consecuencias de no enseñar la pragmática en el aula ya que se puede romper el protocolo de la cortesía y la etiqueta, y el hablante extranjero puede ser considerado maleducado, e incluso obtener reacciones fuertemente negativas a su comportamiento pragmáticamente incorrecto (Riley 1989:238-9), algo sobre lo que también reflexiona Kasper (1990:193), quien en un estudio llevado a cabo sobre la transferencia pragmática en estudiantes de hebreo, analiza cómo los profesores de una lengua extranjera ven el error pragmático como algo más grave que un error gramatical, aunque reconozcan más frecuentemente los errores gramaticales que los pragmáticos (Kasper y Rose 1999:85-6).

Lörscher y Schulze (1988:188) también hablan de la urgencia de la enseñanza de la pragmática en la clase de una lengua extranjera:

The acquisition of communicative competence, as it is defined in the curricula for the foreign language classroom, requires the ability to make use of rules of interaction since they are preconditions for any communication. For the foreign language classroom this

⁴² El fallo pragmático, por su parte, al igual que el error gramatical encubierto, es algo que a menudo pasa desapercibido por parte del profesor o, peor aún, se atribuye a otras causas, tales como la grosería, y el estudiante es criticado en consecuencia. He sostenido que este problema se puede superar solamente dando al estudiante las herramientas para hacer los procesos de toma de decisiones pragmáticas de una manera explícita (traducción propia).

means that politeness strategies and their realization in the foreign language must be regarded as a learning goal even though they are not explicitly listed in the curriculum.⁴³

Una de las razones a las que aluden Lörcher y Schulze a la falta de enseñanza de la pragmática en clase es el hecho de que en numerosas ocasiones los componentes pragmáticos ni siquiera aparecen en los planes de estudios en las lenguas extranjeras (1988:193). Otra razón pertinente para Lörcher y Schulze, es pensar que la enseñanza de la pragmática no está presente en el aula precisamente por la propia naturaleza del discurso de la clase (1988:195): “As a result, foreign language classroom discourse gives the pupils no chance whatsoever to practice verbalizations of politeness strategies as they are used in communicative situations outside the classroom”⁴⁴. Esto es algo que fácilmente se solucionaría practicando ejercicios de *role-play*, o teatrillos, desde el primer día del nivel inicial de español. Sin embargo, los profesores siguen sin enseñar pragmática en la clase de español. Las razones ocultas tras la falta de enseñanza de la pragmática en el aula son diversas: desde la falta de tiempo, ya que en muchas ocasiones los profesores se ven abocados a ir rápido en clase para que los estudiantes puedan ver todos los contenidos (normalmente gramaticales o funcionales) del programa de la universidad donde estamos enseñando a, por ejemplo, la falta de involucración por parte de algunos profesores que consideran más cómodo enseñar estrictamente lo que aparece en el manual que están usando para su curso.

Otro hecho que no ayuda a incentivar la enseñanza de la pragmática en clase, es que la mayoría de los manuales no se prestan a la enseñanza de la pragmática mucho más allá de los saludos y los registros lingüísticos, y son los propios profesores los que:

1. Tienen que darse cuenta de que este componente de la lengua no aparece en el manual que están utilizando.
2. Tienen que tener la voluntad, el tiempo y la energía de diseñar sus propios materiales para poder enseñar pragmática en clase.

⁴³ La adquisición de la competencia comunicativa, tal como se define en el plan de estudios de un curso de una lengua extranjera, requiere la capacidad de hacer uso de reglas de interacción, ya que son condiciones previas para cualquier tipo de comunicación. Para la clase de una lengua extranjera, esto significa que las estrategias de cortesía y su realización en el idioma extranjero deben ser consideradas un objetivo de aprendizaje a pesar de que no se enumeren explícitamente en el plan de estudios (traducción propia).

⁴⁴ Como resultado, el discurso de la clase de una lengua extranjera no les da a los alumnos en absoluto la oportunidad de practicar verbalizaciones de estrategias de cortesía tal y como se usan en situaciones comunicativas fuera del aula (traducción propia).

Para que estas dos premisas se cumplan, tiene que darse el caso del que el profesor haya sido instruido en enseñar la pragmática en clase, y que también sea algo que le sea atractivo y, además, que tenga el tiempo, las ganas, y la energía para hacerlo. Desafortunadamente estas premisas no se suelen cumplir todas al mismo tiempo, por ello urge el diseñar manuales que incluyan la pragmática en el aula de español.

5.3.1 Ejemplos de la enseñanza de la pragmática en manuales

Afortunadamente, en los últimos años, han surgido manuales que prestan atención a la pragmática y la enseñan desde los primeros niveles, como *Aula* y *Aula Internacional*, de la Editorial Difusión o *Destino Erasmus*, de la Universidad de Barcelona. Veamos, pues, algunos ejemplos de cómo es tratada la pragmática en estos manuales de niveles iniciales. Más adelante veremos ejemplos de niveles más avanzados con manuales como *Abanico* y *El Ventilador*, también de la editorial Difusión.

Los primeros ejemplos que veremos serán del manual *Aula 1*, de la Editorial Difusión (2013). En el ejemplo que tenemos a continuación, a través de un cómic se muestran las diferencias en los usos de las fórmulas de tratamiento en diferentes contextos en español, y se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la pragmática de su propia cultura, para así poder abrir un rico diálogo en clase sobre este tema:



Ilustración 13. Aula 1 (20-21)

El mismo manual, aporta otra manera de enseñar la pragmática en las fórmulas de tratamiento: la implícita. Muestra unos diálogos entre cliente y camarero, que luego el estudiante tendrá que traducir a su propia lengua, reflexionando de nuevo a través de su propia cultura, acerca de la cultura de la lengua que está aprendiendo⁴⁵:

4. LA CUENTA, POR FAVOR P. 157, E.J. 4-6; P. 158, E.J. 7-8

A. Lee estos fragmentos de diálogos. ¿Quién crees que dice cada frase: el camarero (CAM) o el cliente (CLI)? Márcalo. Después, escucha y comprueba.




1

- • Hola, ¿me pone un café, por favor?
- ◦ Sí claro, ahora mismo.

..... • ¿Le pongo algo más?

..... ◦ Sí, una botella de agua, por favor.

..... • ¿Cuánto es?

..... ◦ Tres con treinta.

2

- • ¿Qué desea?
- ◦ ¿Tienen gazpacho?
- • No, lo siento, solo en verano. Hoy tenemos ensalada mixta, sopa y lentejas.
- ◦ ¿La sopa de qué es?
- • De pollo. Lleva verduras, fideos y pollo.
- ◦ Vale, pues de primero quiero ensalada.

..... • ¿Y de segundo, qué desea?

..... ◦ De segundo, merluza.

..... • ¿Para beber?

..... ◦ Un agua con gas.

..... • Ahora mismo le traigo el agua.

..... ◦ Vale, gracias. Y, perdone, ¿me trae un poco de pan también?

..... • Claro, enseguida.

..... ◦ Gracias.

..... • Perdone, ¿me trae la cuenta, por favor?

..... ◦ Sí, ahora mismo.

B. Marca en los diálogos las formas de los verbos **poner** y **traer**. ¿Qué formas son irregulares? Luego, traduce a tu lengua las frases en las que aparecen esos verbos.

Ilustración 14. Aula 1 (86)

⁴⁵ Estos ejercicios son complementados con otros ejercicios al final del libro donde se vuelven a practicar nociones básicas sobre cortesía y tratamiento (152-156).

C. Completa estas conversaciones usando los verbos **traer** y **poner**.
Piensa en si quieres usar la forma **tú** o la forma **usted**.

Panel 1: A waiter asks a customer for salt. The customer's thought bubble shows a salt shaker labeled 'SAL'. The waiter's speech bubble says: "Sí, claro, ahora mismo."

Panel 2: A waiter asks a customer for a drink. The customer's thought bubble shows a glass of beer. The waiter's speech bubble is blank.

Panel 3: A waiter asks a customer for a book. The customer's thought bubble shows a book labeled 'LIBRO'. The waiter's speech bubble says: "Sí, enseguida."

Panel 4: A waiter asks a customer for a coffee. The customer's speech bubble says: "Un café solo, por favor." The waiter's speech bubble is blank.

Ilustración 15. Aula 1 (87)

En el segundo volumen de esta serie, pero en su versión “Internacional”, *Aula Internacional 2* (2013), de nuevo se pueden encontrar varios ejemplos, como veremos a continuación. Tratan de una manera algo menos superficial los saludos, de nuevo de manera implícita y a través de la reflexión de ejemplos comparándolos con su propia lengua:

2. SALUDOS Y DESPEDIDAS P. 155, E.J. 15-18

A. Lee estas cuatro conversaciones. ¿A qué fotografía corresponde cada una? Márcalo. ¿En cuáles se saludan? ¿En cuáles se despiden?

- Bueno, pues nada, que me tengo que ir, que tengo que hacer la cena todavía... Me alegro mucho de verla...
- Sí, yo también. Venga, pues, adiós. ¡Y recuerdos a su familia!
- Igualmente. ¡Y un abrazo muy fuerte a su hijo!
- De su parte. ¡Adiós!
- Adiós.

- Bueno, me voy...
- Vale, pues nos llamamos, ¿no?
- Sí, venga, te llamo.
- ¡Hasta luego!
- ¡Nos vemos!

- Hombre, Manuel, ¡cuánto tiempo sin verlo! ¿Cómo va todo?
- Bien, bien, no me puedo quejar. ¿Y usted cómo está?
- Pues hombre, tirando...
- ¿Y la familia?
- Bien, gracias.

- ¡Hola Susana! ¿Qué tal?
- Bien, muy bien. ¿Y tú? ¿Cómo estás?
- Muy bien también. ¡Cuánto tiempo!
- Pues por lo menos un año..., ¿no?
- Más, creo.

B. ¿Conoces otras formas de saludarse o de despedirse? ¿La gente se saluda de la misma manera en tu país? ¿Qué gestos acompañan a los saludos?



Ilustración 16. Aula Internacional 2 (48)

Este tipo de materiales también se podría usar para enseñar pragmática de forma explícita, analizando, por ejemplo, conectores, marcadores del discurso, intensificadores y mitigadores, o incluso para analizar el lenguaje no verbal.

Otra forma de enseñar la pragmática es a través de funciones comunicativas, como podemos ver en el siguiente ejemplo, también extraído de *Aula Internacional 2*:

3. ¿ME PRESTAS 5 EUROS?

A. Observa las ilustraciones. ¿Qué relación crees que tienen estas personas entre ellas? ¿Qué crees que pasa en cada situación?



B. Ahora, escucha las conversaciones y comprueba tus hipótesis. ¿Cuáles de estas cosas hacen los protagonistas en cada una de las situaciones? Márcalo en la tabla.

1 2 3 4 5 6

- pedir un favor
- pedir permiso
- justificarse
- agradecer
- presentar a alguien
- interesarse por la vida de alguien
- pedir algo a un camarero


Ilustración 17. Aula Internacional 2 (49)

Igualmente, en este caso, al ser una actividad que contiene audios, se podrían analizar también recursos paralingüísticos, como la entonación, o el alargamiento vocálico. Dependerá, pues, de cuánto quiera profundizar el profesor a la hora de usar estos materiales, que ya dan un paso hacia delante al incluir funciones comunicativas o hacer preguntas acerca de la relación entre los participantes de las conversaciones.

En el mismo manual, en un apartado llamado “explorar y reflexionar” podemos ver otro ejemplo de análisis de la pragmática, en este caso más explícito, al analizar los usos de *dejar/dar* y *es que* a través de ejemplos:

7. ¿ME DEJAS O ME DAS? P. 152, Ej. 9

A. Observa estas viñetas. ¿Entiendes cuándo usamos **dejar** y cuándo **dar**?



B. Lee estas frases y marca, en cada caso, en qué situación o con qué intención se dicen.

- ¿Me das una hoja de papel?
 - Pensamos devolverla.
 - No pensamos devolverla.
- ¿Me dejas un lápiz?
 - Estás comprando en una tienda.
 - Estás en clase.
- ¿Me dejas la chaqueta negra de piel?
 - La chaqueta es de la otra persona.
 - La chaqueta es tuya.

8. ES QUE...

A. Lee estos diálogos. ¿Qué crees que significa **es que**? ¿Para qué crees que sirve?

- Oye, ¿quieres ir al cine este sábado?
 - Es que** el sábado voy de excursión con unos amigos. Pero podemos ir el domingo, si quieres.
- Otra vez llegas tarde... ¿Qué ha pasado, te has dormido?
 - No... **Es que** he tenido un problema con el autobús. Lo siento mucho.

B. Ahora, responde a estas preguntas con la excusa más original, divertida o surrealista que se te ocurra.

- Tu profesor:** ¿Así que no has hecho los deberes?

Tú:
- Un amigo íntimo:** ¿Me puedes dejar tu coche?

Tú:
- Tu madre:** ¿Por qué no viniste a verme ayer?

Tú:
- Tu jefe:** ¡Has llegado una hora tarde!

Tú:
- Tu vecino:** ¿Puedes hacer menos ruido, por favor? Son las 12 h.

Tú:
- Un conocido que no te cae muy bien:** ¿Quedamos este sábado para tomar algo?

Tú:

Ilustración 18. Aula Internacional 2 (52)

En *Aula Internacional 2* se hace también un análisis sobre la cortesía al hablar de lo que es o no cortés decir en determinadas situaciones. De nuevo se empieza por la reflexión sobre su propia manera de decirlo, en la lengua nativa del estudiante:

9. EN UN AVIÓN

Imagina que estás en un avión. ¿Qué cosas pides en las siguientes situaciones? ¿Cómo? Escríbelo en tu cuaderno. Luego, compáralo con un compañero.



Está pasando la azafata con un carrito con bebidas. Tienes mucha sed.



Un chico está escuchando música a todo volumen.



Quieres poner tu maleta en el portaequipajes y no puedes. Hay una azafata cerca.



Unos niños están dando golpes en el respaldo de tu asiento. Su madre está durmiendo.



Te gustaría leer algo. Una chica que está sentada cerca tiene muchos periódicos y revistas.



A tu lado hay una pareja que habla muy alto. Tú quieres dormir.

10. ¡OIGA, CÁLLESE!

A. Liberto, "el educado", y Roberto, "el maleducado", son hermanos gemelos, pero muy diferentes. Fíjate en cómo reaccionan en estas situaciones. ¿Cuál crees que dice cada cosa: Liberto (L) o Roberto (R)?



- Si vas al súper, ¿me traes un zumo de naranja, por favor?
 - ¿Por qué no vas tú?
 - Es que no pensaba volver a casa. Lo siento.
- Oiga, perdone, ¿le importaría dejarme pasar? Es que tengo prisa...
 - Lo siento mucho, pero es que yo también tengo prisa.
 - Todos tenemos prisa.
- Oiga, sabe si se pueden hacer fotos en el museo?
 - Lo siento, está prohibido. Pero si quiere, en la tienda venden postales de los cuadros.
 - Está prohibido.
- ¿Te apetece un chocolate?
 - No.
 - No, gracias, es que estoy a régimen.
- (Están en el cine y la mujer de al lado no deja de hablar.)
 - Oiga señora, ¿podría hablar más bajito, por favor? Es que no se oye nada.
 - Señora, ¿sería tan amable de callarse? Muchísimas gracias.
- Oye, perdona, ¿tienes un boli?
 - En la esquina hay una papelería.
 - Es que solo tengo este. Lo siento.

B. En parejas, preparad dos respuestas negativas para cada una de estas peticiones: una educada y otra maleducada. Vuestros compañeros tienen que detectar cuál es cada una.

- ¿Puedo ir un momento al baño?
- ¿Me pasas la sal?
- ¿Me dejas tu libro un momento, por favor?
- ¿Tienes hora?
- ¿Me puedo quedar a dormir en tu casa esta noche?
- Perdone, ¿me deja pasar? Es que me bajo en la próxima.
- Es que he perdido el autobús.

Ilustración 19. Aula Internacional 2 (54)

Otro ejemplo muy acertado de cómo practicar la pragmática en clase viene dado por el uso del *role-play*. El siguiente ejemplo, que está inmediatamente después del anterior que hemos visto, lo ilustra perfectamente:

12. ¿CÓMO LO DICES?



A. Escucha esta conversación. ¿A cuál de las siguientes situaciones corresponde?

1. Alguien está pidiendo dinero.
2. Un chico pide prestado el coche a su amiga.
3. Alguien pide disculpas a su jefa.
4. Alguien da las gracias a una amiga.

B. En parejas, vais a representar una de estas cuatro situaciones. Elegid una y pensad qué vais a decir para conseguir vuestros objetivos.

1

A: Te encuentras a un vecino en el supermercado. Llevas muchas bolsas porque has comprado para todo el mes. No lo conoces mucho, pero os saludáis todos los días. Quieres volver a casa con él en su coche.

B: Estás en el supermercado y te encuentras a un vecino que no te cae muy bien. Tienes algo de prisa porque has quedado.

2

A: Estás en una floristería en la que has comprado bastantes veces. Tienes que comprar urgentemente un ramo de flores para hacer un regalo. Te das cuenta de que no llevas dinero en metálico ni tampoco la tarjeta de crédito. Quieres decirle al dependiente que vas a pagarle otro día.

B: Trabajas en una floristería. En la tienda hay un cliente que no conoces y que no te inspira confianza.

3

A: Tus padres van a visitarte dentro de un par de días. Compartes piso con un amigo y tenéis turnos para limpiar. La casa está desordenada y sucia. ¿Cómo le dices a tu compañero de piso que tiene que limpiar la casa?

B: Estás algo molesto con tu compañero de piso porque siempre está dando órdenes. Además, hace poco tú le pediste un favor y él no lo hizo.

4

A: Hace dos meses prestaste 200 euros a un amigo, pero todavía no te los ha devuelto. Crees que no se acuerda, pero necesitas el dinero. Hoy estáis tomando un café los dos en un bar. ¿Cómo se lo pides?

B: Estás tomando un café con un amigo. Hace tiempo le pediste dinero pero todavía no se lo has devuelto. Ahora mismo no tienes mucho dinero y quieres pedirle otros 200 €.



C. Ahora, vais a representar la situación. Pensad cómo vais a reaccionar y qué entonación vais a adoptar (podéis grabarlo para evaluar vuestra producción oral). Vuestros compañeros tienen que decidir si habéis sido amables, educados, bruscos...

Ilustración 20. Aula Internacional 2 (55)

Este tipo de ejercicios puede ser muy productivo para la clase, como vimos en el caso anterior. Si el profesor quiere profundizar e incluso, como sugiere el libro, grabar las conversaciones, bien sea en vídeo, bien solo el audio, podría usarlas de muchos modos, activando la conciencia lingüística de sus alumnos, para analizar así las estrategias usadas por ellos mismos, e incluso proponer otras nuevas. Las posibilidades de explotación didáctica se multiplican con este tipo de materiales.

Otra manera de enseñar pragmática es hablar de la “cultura (a secas)”, como fue denominada por Miquel y Sans (2004), es aprender de forma explícita, reflexionar sobre las costumbres del pueblo nativo de la cultura que estamos estudiando, y comparar sus formas de hacer las cosas con las propias de las culturas de los estudiantes. Un buen ejemplo lo podemos ver en la siguiente actividad, perteneciente al manual *Aula Internacional 2*:

13. VIDA EN LAS PLAZAS

A. Lee este texto. ¿Sabes de qué ciudades del mundo hispano hablan?



PLAZA MAYOR

La Plaza Mayor es el principal lugar de encuentro para la gente de la ciudad.

En la plaza hay terrazas donde tomar algo, leer el periódico y charlar con los amigos, pero también es el escenario de numerosas actividades: conciertos,

festivales de teatro, procesiones de Semana Santa, fiestas populares, etc. Además, alrededor de la plaza están los mejores restaurantes de la ciudad, en los que se celebra cada año el famoso concurso de tapas.

PLAZA DE LA CEBADA

La Plaza de la Cebada es una de las plazas más antiguas de la ciudad. Está en el barrio de La Latina, una de las zonas más de moda y concurridas de la capital. Un domingo soleado la plaza está abarrotada de gente incluso sentada en el suelo. Es un lugar ideal para tomar un aperitivo, comer unas tapas o disfrutar de unas cervezas con los amigos.



Ilustración 21. Aula Internacional 2 (56)

PLAZA JULIO CORTÁZAR

Conocida aún entre los habitantes de la ciudad como Plaza Serrano, esta plaza es el corazón del bohemio barrio de Palermo. Durante el día hay una feria de artesanía y actuaciones callejeras. La tarde es el momento ideal para sentarse en la terraza de una de las cafeterías que dan a la plaza. Por la noche la plaza se llena otra vez de gente que busca lugares para tomar algo, comer y disfrutar de la noche.

B. En el mundo hispano las plazas son muy importantes como lugar de encuentro y contacto social. ¿Es así en tu país? ¿Dónde se suele reunir la gente? ¿Cuándo?

- *Aquí la gente suele reunirse en el pub.*
- *Sí, y también en casas de amigos, ¿no?*



C. Busca información en internet sobre un lugar de tu país (u otro) con mucha vida (una plaza, una calle...). Prepara una pequeña presentación y exponla en clase.

Ilustración 22. Aula Internacional 2 (57)

A continuación, podemos observar buen ejemplo de cómo tratar el tema de la “cultura a secas”, en *Gente Hoy 1*, también de la Editorial Difusión (2013), en el que hablan explícitamente de los hábitos de los españoles a la hora de irse de vacaciones y hacen reflexionar al alumno sobre cómo son los hábitos estivales en su país y su cultura.

DE VACACIONES, MEJOR EN CASA

¿Qué hacen los españoles en vacaciones? ¿Cuándo se van de vacaciones?
¿Adónde van? ¿Dónde se alojan?

En los últimos años, a pesar de la crisis económica, los españoles salen de vacaciones cada vez más. Eso sí, sus estancias en el lugar de vacaciones son más cortas, reservan por internet –sin agencia de viajes–, y tienen más en cuenta el precio a la hora de decidir. Y algo curioso: el 23% sale de vacaciones sin tener una reserva ni un plan muy concreto.

Para muchos españoles, casi la mitad, las vacaciones más importantes del año son las de verano, especialmente para las familias con niños (que tienen vacaciones escolares de unas 11 o 12 semanas).

Respecto al destino, los jóvenes prefieren salir cada vez más al extranjero para conocer otros

países. Francia, Italia, Portugal e Inglaterra son los lugares más escogidos.


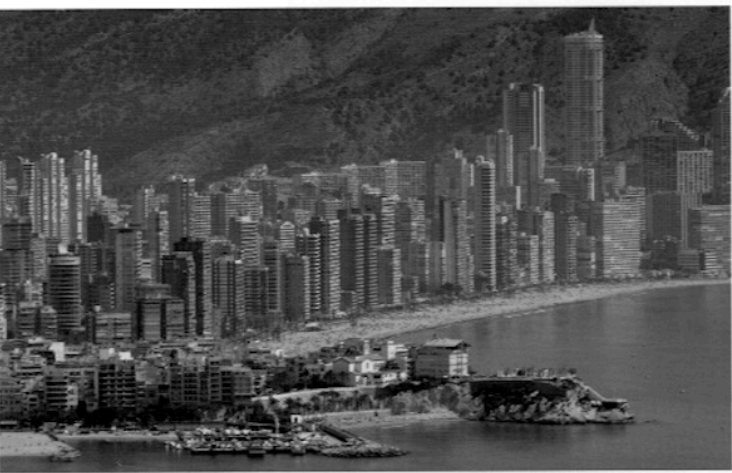

Sin embargo, la mayoría de los españoles, un 83%, prefiere quedarse en España. Andalucía, la Comunidad Valenciana y Cataluña son las regiones más visitadas. Eso es así porque para muchos españoles la playa y el descanso en familia son lo más importante en las vacaciones.

Por regiones, los españoles que más viajan al extranjero son los catalanes, los asturianos y los cántabros. Los castellano-leoneses son los que menos. Otro dato interesante: en España es bastante común tener una segunda residencia. Un 17 % tiene un apartamento o una casa para las vacaciones y los fines de semana.



Ilustración 23. Gente Hoy 1 (46)

mundos en contacto
3

GENTE DE VACACIONES

10 Vacaciones muy diferentes
 Mira las ilustraciones y las fotografías. ¿Qué te sugieren? Haz una lluvia de ideas con tus compañeros.

☒ A mí esta imagen me sugiere calma, tranquilidad...
☐ A mí esta foto me sugiere diversión, fiesta...


11 Las vacaciones de los españoles
 Lee el texto y compara los hábitos de los españoles con los de la gente de tu país.

☒ Pues en mi país lo normal es viajar al extranjero.
☐ En el mío la gente viaja mucho durante todo el año...

Ilustración 24. Gente Hoy 1 (47)

En el mismo manual, podemos encontrar otro ejemplo similar, esta vez relacionado con el tema de los obsequios y cuándo realizarlos. Se ofrece al estudiante una tabla con situaciones comunes en las que normalmente se entrega un obsequio en España, y le hacen pensar qué se entregaría en su país o si en esa situación se ha de entregar algo. Este tipo de reflexión puede llevar a la clase a un coloquio interesante sobre las prácticas

culturales de cada país, en el caso de que sea una clase multicultural, o a comparar la cultura de la clase con la española, en el caso de que sea un grupo monocultural.



13 Lugares para comprar
¿Dónde sueles hacer tus compras? ¿Por qué?

14 Un regalo es cultural
A. En todas las culturas hacemos regalos, pero a lo mejor elegimos cosas distintas para las mismas situaciones. Completa este cuadro y coméntalo con tus compañeros.

| En España, cuando... | En mi país |
|---|------------|
| nos invitan a comer a casa de unos amigos, llevamos vino o pasteles. | |
| es el cumpleaños de un familiar, le regalamos ropa, colonia, un pequeño electrodoméstico... | |
| queremos dar las gracias por un pequeño favor, regalamos unos bombones, un libro, un licor... | |
| se casan unos amigos, les regalamos algo para la casa o les damos dinero. | |
| visitamos a alguien en el hospital, le llevamos flores, bombones, un libro... | |

B. ¿En tu país se hacen regalos en otras ocasiones? ¿Qué se regala?

Ilustración 25. Gente Hoy 1 (57)

En *Gente Hoy 1* podemos encontrar otro ejemplo similar y muy útil para situaciones interculturales. De nuevo se expone cómo se comportan los españoles en una situación determinada: una reunión de negocios. Sin embargo, en este ejemplo, se ofrece el drástico contraste entre dos modelos muy distintos de comportamiento: el español y el del norte de Europa. Se ofrece al estudiante una situación que podría ser real, en la que ambos viajan al país del otro y observan diferencias culturales que les hacen reflexionar sobre las diferencias que existen entre ellos y sus colegas de la otra cultura. A través de la reflexión, pues, se hace recapacitar al alumno sobre cuáles de estos aspectos son típicos de cada cultura y por qué, o de cómo le puede afectar a él esto en su vida cotidiana.

8 mundos en contacto

GENTE QUE VIAJA

¡QUÉ RAROS SON!

Quando viajamos siempre descubrimos cosas diferentes, maneras diferentes de ser, de actuar, de comunicarse. Es lo que les pasa al señor Blanco y al señor Wais.

Julián Blanco es un ejecutivo español que trabaja para una multinacional. Tiene que trabajar a veces con el señor Wais, un europeo del norte que trabaja para la misma multinacional. Blanco a veces va al país de Wais, y Wais visita de vez en cuando España. A veces Blanco piensa: "Qué raros son estos nórdicos." Lo mismo piensa Wais: "Qué curiosos son los españoles."

Quando Blanco va al país de Wais, la empresa le reserva una habitación a 15 km del centro de la ciudad, en un lugar precioso. "En este hotel va a estar muy tranquilo", piensa Wais. "¡Qué lejos del centro!", piensa Blanco. "Qué aburrido: ni un bar donde tomar algo o picar unas tapas."

Quando Wais va a Madrid, siempre tiene una habitación reservada en un hotel muy céntrico, en una calle muy ruidosa, con mucha contaminación. Así, puede salir por ahí por la noche, piensan en la empresa de Blanco.

En las reuniones de trabajo también hay algunos problemas. "Los españoles siempre hablan de negocios en los restaurantes", dice Wais. "Primero, comen mucho y beben vino. Y luego, al final de la comida, empiezan a hablar de trabajo." "En el norte de Eu-

ropa no se come", explica Blanco a su mujer, "una ensalada, o un sándwich, al mediodía, y nada más... Y luego, por la noche, a las nueve está todo cerrado..."

Respecto a la forma de trabajar también hay malentendidos: "¿Para qué nos reunimos? Lo llevan todo escrito, todo decidido... Papeles y papeles", dice Blanco.

"Los españoles no preparan las reuniones", piensa Wais. "Hablan mucho y muy deprisa, y todos al mismo tiempo."

"Son un poco aburridos", explica Blanco a sus compañeros de oficina. "Muy responsables y muy serios pero... un poco sosos... Solo hablan de trabajo..."

"Son muy afectivos, muy simpáticos pero un poco informales", piensa Wais.

¿Quién tiene razón? Seguramente los dos. Cada cultura organiza las relaciones sociales y personales de formas distintas, ni peores ni mejores, simplemente distintas.

Aprender un idioma extranjero significa también conocer una nueva forma de relacionarse, de vivir y de sentir.

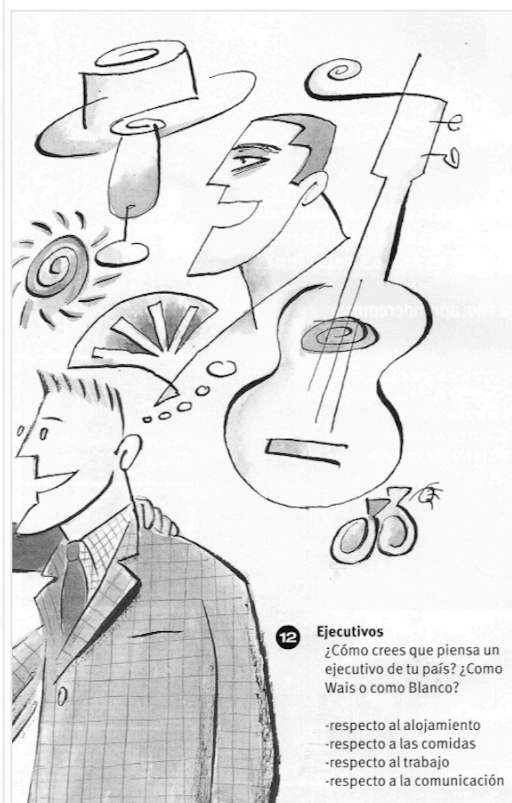


Ilustración 26. Gente Hoy 1 (96-97)

Sin duda, el equipo de Difusión está haciendo un trabajo muy meticuloso sobre la enseñanza de la pragmática y lo muestran en sus manuales. Siguiendo con el análisis del manual *Aula Internacional 2*, podemos observar que incluso incluyen nociones de proxémica y lenguaje no verbal en niveles bajos, como podremos apreciar en el siguiente ejemplo. Como veremos más adelante, los estudiantes necesitan tener cierto nivel lingüístico para poder entender y analizar algunos aspectos de la pragmática. Sin embargo, para otros como los que hemos visto con anterioridad en este análisis, y el que veremos a continuación, no se necesita un nivel muy alto de competencia lingüística para poder entender que, en ciertas situaciones, las distintas culturas se comportan de manera muy diferente. Analizar, por tanto, la distancia a la que se comunican los interlocutores, los gestos que hacen (o los que no hacen), si se mira a la otra persona a los ojos, o cuánto tiempo es lícito mantener la mirada con la otra persona en una conversación, puede ser algo fácil de comprender y analizar por estudiantes de un nivel A2-B1. De nuevo, *Aula Internacional 2* parte del análisis de la cultura del estudiante para compararlo con la cultura de la lengua que están estudiando:

3. LENGUAJE CORPORAL

A. Comenta con un compañero las siguientes cuestiones.

- ¿A qué distancia te pones de una persona cuando hablas con ella?
- ¿Mueves las manos cuando hablas? ¿Te molesta si tu interlocutor lo hace?
- Cuando hablas con otra persona, ¿la miras a los ojos? ¿Te sientes incómodo si la otra persona mantiene la mirada mucho tiempo?

B. Lee este artículo sobre el lenguaje corporal. ¿Qué información da sobre España y los países hispanos? ¿Te sorprende alguna información?

SIN PALABRAS

Cuando conversas con alguien, no solo te comunicas con las palabras: tu cuerpo también envía mensajes. Pero el lenguaje corporal no es igual en todos los lugares.

MIRA A LOS OJOS

Los ojos expresan todas las emociones: por una mirada podemos saber si una persona está triste, preocupada, etc. Para los españoles, alguien que mira directamente a los demás es, generalmente, una persona segura y sincera.



MÁS CERCA

La distancia es algo relativo: depende de la cultura de cada uno. Los latinoamericanos, por ejemplo, se sienten cómodos con personas que están a menos de 50 cm, mientras que un estadounidense normalmente necesita un metro, aproximadamente, para no sentirse "invadido".

GESTOS QUE MUESTRAN IMPACIENCIA O ABURRIMIENTO

Si una conversación no te interesa, la otra persona puede notarlo fácilmente por tus gestos. En las culturas occidentales, en general, levantarse todo el tiempo, cruzar las piernas varias veces o mirar constan-



temente el reloj son signos evidentes de aburrimiento. Por eso, cuando estás sentado, es recomendable situarse en una posición cómoda y descansada para así respirar mejor. Además, si mueves los pies constantemente durante la conversación, el otro puede interpretar que estás nervioso, cansado o impaciente.

SONRÍE, POR FAVOR

Sonreír en una conversación transmite confianza y alegría, pero no hay que exagerar. Si sonríes demasiado, algunos españoles pueden tener la impresión de que no eres del todo sincero.



C. ¿Existen gestos o movimientos característicos de tu cultura o de tu país? ¿Hay alguna cosa importante que un extranjero que visita tu país tiene que saber?

Ilustración 27. Aula Internacional 2 (96-97)

En la misma unidad de *Aula Internacional 2*, se reflexiona de nuevo sobre los gestos con una actividad basada en fotografías. Es una lástima que no hayan aprovechado en este caso el formato de vídeo para hacer este tipo de actividad, ya que la editorial tiene una canal de Youtube⁴⁶, donde sin ningún problema podrían haber proporcionado

⁴⁶ <https://www.youtube.com/user/DIFUSIONELE>

material de vídeo para ilustrar de una manera más efectiva estos gestos. Con apoyo del profesor los estudiantes podrán entender cómo se hacen los gestos:

9. GESTOS

A. ¿Qué gestos o qué movimientos haces en las siguientes situaciones?

- cuando estás enfadado/-a
- cuando estás impaciente
- cuando estás nervioso/-a
- cuando estás triste
- cuando estás contento/-a

• Cuando estoy enfadado, creo que pongo la boca así y cruzo los brazos...

B. Ahora vais a actuar. De uno en uno, tenéis que mostrar un estado de ánimo o una emoción. Los demás tienen que adivinar de qué emoción se trata.






• ¿Estás nervioso?


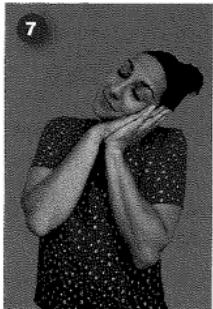



○ No.

• ¿Enfadado?

10. ¿CÓMO LO DIGO?

A. Fíjate en los gestos de las fotografías. En parejas, relacionad cada uno con lo que indica.

La cuenta, por favor.
¿Vamos a comer?

¡Vete!
Tengo calor.

Tengo sueño.
Hay mucha gente.

Me voy.
Fíjate bien.

¿Yo?
Te llamo por teléfono.

B. ¿Haces los gestos anteriores para expresar lo mismo? ¿Y tus compañeros?
¿Qué otros gestos hacéis?

Ilustración 28. Aula Internacional 2 (102)

Otro ejemplo de atención a la pragmática en niveles tempranos lo podemos ver en el manual *Destino Erasmus 1*, de la Universidad de Barcelona (2009). En la unidad 3 hacen hincapié en la cortesía del rechazo a una invitación con una actividad introducida por un audio. Al escucharlo la primera vez, los estudiantes tienen que anotar, qué le

propone un hablante al otro. La segunda vez que lo escuchan deberán tomar nota de qué estrategias se usan para rechazar los planes propuestos. Al final, se analiza la cortesía de las respuestas de uno de los hablantes y se proponen nuevas situaciones para analizar qué elementos lingüísticos del diálogo hacen que una respuesta negativa sea más cortés.

2. PROPUESTAS Y REACCIONES DE RECHAZO

A. En el albergue, Sara está aburrida y de mal humor. Escucha la conversación que mantiene con Rafa y anota qué le propone él para animarla.

Rafa le propone:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

B. Escucha de nuevo la conversación y anota qué dice Sara para rechazar las propuestas de Rafa.

Sara le dice:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

C. En el diálogo anterior Sara no es muy amable con Rafa, tanto porque rechaza cualquier propuesta como por la forma que tiene de hacerlo. A continuación, otras personas rechazan la propuesta de una actividad. Señala los elementos lingüísticos que hacen que esas respuestas resulten más adecuadas y amables.

Ilustración 29. Destino Erasmus 1 (46)

La entonación es otro ejemplo de tratamiento de la pragmática en la clase de español dentro de este manual. En el siguiente ejemplo vemos cómo se trata la entonación basándose en un audio que escuchan los estudiantes y a partir del cual se insta a reaccionar a enunciados dependiendo de si son una exclamación o una interrogación. En el siguiente

ejercicio, se ponen en práctica los conocimientos adquiridos a través de una actividad de *role-play* en la que los estudiantes tienen descritos los patrones de los personajes que interpretarán y tienen que actuar de acuerdo con sus objetivos y sus comportamientos a seguir. Basándose en un audio que han escuchado previamente en el cual se escuchan fórmulas para felicitar en un cumpleaños, para brindar, dar un regalo, etc., los estudiantes pueden así complementar esta actividad de tinte pragmático, con sus recién adquiridos conocimientos léxicos.

2. REACCIONAR EN UNA FIESTA

A. Como se ha visto en unidades anteriores, las preguntas y las exclamaciones tienen una entonación diferente. Escucha los siguientes enunciados que distintas personas dicen en una fiesta y marca la opción adecuada.

| | | | |
|---|---|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> ¡Cuánta gente hay! | 1 <input type="checkbox"/> ¿Cuánta gente hay ? | 4 <input type="checkbox"/> ¡Un cubata! | 4 <input type="checkbox"/> ¿Un cubata? |
| 2 <input type="checkbox"/> ¡Otra birra! | 2 <input type="checkbox"/> ¿Otra birra? | 5 <input type="checkbox"/> ¡Un brindis! | 5 <input type="checkbox"/> ¿Un brindis? |
| 3 <input type="checkbox"/> ¡El sábado es tu cumple! | 3 <input type="checkbox"/> ¿El sábado es tu cumple? | 6 <input type="checkbox"/> ¡No quedan bocatas! | 6 <input type="checkbox"/> ¿No quedan bocatas? |

B. Imagina que estás en una fiesta y te dicen las siguientes cosas. Escribe una reacción adecuada, en función de si se trata de una pregunta o de una exclamación.

| | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1. ¡Un brindis por nosotros! | 4. ¿Otra birra? |
| | |
| 2. ¿Quieres más pastel? | 5. ¡Qué poca gente! |
| | |
| 3. ¿Quedan olivas? | 6. ¿Ponemos otra música? |
| | |

3. VUESTRA FIESTA DE CUMPLEAÑOS

Imagina que cumples años durante tu estancia en España y lo celebras con algunos de tus amigos aquí. En grupos de tres, representad esta situación.

Estudiante A: es tu cumpleaños.

- Das la bienvenida a tus invitados.
- No te gustan los cómics.
- Te interesa la música española, pero no soportas la música electrónica.
- Ofreces algo de comer y de beber.
- La conversación y la fiesta continúan...

Estudiante B: eres un invitado.

- Felicitas a tu compañero.
- Le das el regalo (cómic Manga en español).
- Traes unos CD de música española y propones escucharlos.
- Preguntas por la diferencia entre las fiestas en su país y las fiestas en España.
- Propones un brindis.
- La conversación y la fiesta continúan...

Estudiante C: eres un invitado.

- Felicitas a tu compañero.
- Le das el regalo (una guía de tu ciudad).
- Traes unos CD de música electrónica.
- Preguntas por la diferencia entre los estudiantes Erasmus y los estudiantes españoles.
- La conversación y la fiesta continúan...

Ilustración 30. Destino Erasmus 1 (59)

Otro ejemplo más de abordar el tema del uso de la entonación y marcadores del discurso dentro del manual *Destino Erasmus 1* lo podemos ver en la siguiente actividad, donde los estudiantes deben reaccionar con sorpresa o incredulidad, o aceptar las excusas de sus compañeros cuando les preguntan por qué han actuado de manera extraña últimamente. En un ejercicio previo se había practicado también la fórmula *es que* para poner excusas. Esta actividad, a su vez, requiere cierto conocimiento pragmático acerca de la entonación por parte del profesor, para poder ejemplificar antes de empezar el ejercicio las diferentes respuestas posibles a una excusa.

B. Tu compañero ha tenido comportamientos extraños últimamente. Pregúntale por qué se comporta así y reacciona ante sus excusas. Puedes utilizar las expresiones de los recuadros.


a no ir esta tarde a clase

b no ir a ninguna fiesta esta semana

c últimamente llegar a casa de madrugada

d no responder a las llamadas de su familia en toda la semana

e hoy no ir a comprar comida



◆ ¿Qué te ha pasado? ¿Por qué no has ido esta tarde a clase?
▼ No te lo vas a creer, pero es que me han secuestrado unos extraterrestres.
◆ ¡Anda ya! ¿En serio?

Expresar sorpresa o incredulidad
¡Anda ya! ¿En serio? ¿Sí? ¡No me digas!
¿Qué me dices? No me lo puedo creer.
Es una broma, ¿no? ¿De verdad?

Aceptar excusas
Tranquilo/a.
No te preocupes.
No pasa nada.

Ilustración 31. Destino Erasmus 1 (67)

En el mismo manual podemos ver otro ejemplo del análisis de la entonación y las reacciones en una actividad que incluye un audio. Los estudiantes tienen que deducir el estado físico y emocional de los interlocutores, así como clasificar las reacciones de estos en un cuadro basado en funciones comunicativas. A su vez se aporta otra caja en la que aparecen expresiones distintas a las que han utilizado los actores del audio y que también podrían encajar en el cuadro de funciones comunicativas.



1. ¿CÓMO TE VA TODO?

A. Marta y Juan son dos amigos que no se han visto desde hace tiempo y que se encuentran casualmente en el autobús. Hablan de sus familias y de sus proyectos. Marca las respuestas adecuadas.

a) ¿Cuáles de los siguientes proyectos aparecen en la conversación?

- ☐ Juan seguramente terminará este año la carrera de Telecomunicaciones.
- ☐ El próximo año Marta quiere estudiar en Inglaterra con una beca Erasmus.
- ☐ Marta y su novio se irán a vivir juntos el año que viene.
- ☐ Juan se irá a vivir con su novia cuando acabe la carrera.
- ☐ Juan piensa buscar un trabajo e irse a vivir solo este año.
- ☐ El hermano de Marta se casará el próximo verano.

b) Según la entonación que emplean, ¿cómo crees que están Marta y Juan?

- ☐ Están cansados.
- ☐ Están contentos.
- ☐ Marta tiene prisa.
- ☐ Juan está enfadado.

B. Escucha de nuevo y fíjate en el contexto en que se dicen las expresiones del primer recuadro. A continuación, clasifícalas en el lugar correspondiente de la tabla, como en los ejemplos, y añade las del segundo recuadro.

Expresiones que dicen Marta y Juan

| | |
|---------------------|-----------------------------|
| Ya, claro | Oye, ¿y tu familia? |
| Cuéntame | ✓ A ver si nos vemos pronto |
| ¡Hombre, Juan! | Bueno, pues hasta pronto |
| Igualmente ✓ | ¿Cómo te va? |
| ¿Qué tal? | |
| ¿Sabes que soy tío? | |

Más expresiones

| | |
|----------------------|--------------------------|
| ¡Qué me dices! | ¡No me digas! |
| Bueno, se hace tarde | Ya veo |
| Por cierto, | ¿En serio? |
| Pues ya nos veremos | Tengo que decirte algo |
| | Si no lo veo, no lo creo |

FUNCIONES COMUNICATIVAS

Para interesarse por nuestro interlocutor

Para expresar sorpresa

Para abrir un tema

Para indicar que comprendemos a nuestro interlocutor

Para expresar un deseo o una expectativa futura

Devolver la misma valoración o deseo que ha hecho nuestro interlocutor

Indicar que la conversación tiene que terminar / Despedirse

EXPRESIONES

A ver si...

Igualmente

Ilustración 32. Destino Erasmus 1 (92)

En la siguiente actividad que propone el manual, los propios alumnos escriben minidiálogos usando las expresiones que se han visto para practicar los conocimientos pragmáticos adquiridos:

C. Escribe con tu compañero pequeños diálogos (entre 2 y 4 intervenciones), incluyendo la expresión que aparece en cada recuadro, como en el ejemplo.

| | |
|---|-------------------------|
| Igualmente <i>- ¡Buen fin de semana!</i> <i>- ¡Igualmente!</i> | A ver si... |
| Ya, claro | Por cierto, |
| ¡Hombre! | ¿Sabes (que)...? |

Ilustración 33. Destino Erasmus 1 (93)

A continuación, para practicar lo aprendido, en una actividad que sigue a las anteriores, los estudiantes deben volver a la situación del primer ejercicio, en la cual dos amigos se encontraban después de mucho tiempo sin verse. Ahora lo que deben hacer es escuchar el diálogo entre uno de los participantes y su hermano, y marcar cuál de las opciones que se les da sería la más adecuada para continuar cada uno de los fragmentos de la conversación que van a escuchar:

D. Marta habla con su hermano Carlos de su encuentro con Juan. Escucha estos fragmentos de su conversación y marca la reacción de Carlos más adecuada ante los enunciados de Marta.

| | |
|---|---|
| 1 <input type="checkbox"/> ¡No me digas! ¿Y cómo le va todo? <input type="checkbox"/> Y, claro. ¿Y qué tal le va le vida? | 3 <input type="checkbox"/> Cuando hables con él, dale recuerdos de mi parte. <input type="checkbox"/> Vale, pues hasta pronto. |
| 2 <input type="checkbox"/> Me parece muy bien. Mira, ¿y cómo está Lucía? <input type="checkbox"/> Por mí, perfecto. Tengo ganas de volver a verlo. Oye, ¿y Lucía? | 4 <input type="checkbox"/> Igualmente. Venga, ¡hasta el sábado! <input type="checkbox"/> Lo mismo. ¡Hasta el sábado! |

Ilustración 34. Destino Erasmus 1 (93)

En la siguiente actividad propuesta por el manual, nuevamente se usa el *role-play* para trabajar los conceptos adquiridos en los ejercicios anteriores para saludarse, expresar sorpresa por no haberse visto en mucho tiempo, interesarse por el interlocutor y por su familia, abrir un tema, mostrar solidaridad con el interlocutor, expresar deseos o expectativas futuras y devolvérselas a nuestro interlocutor, indicar que la conversación tiene que terminar y despedirse.

2. UN ENCUENTRO CASUAL

En parejas, representad esta situación entre dos amigos que se encuentran después de tres años sin verse.

ESTUDIANTE A: tienes un trabajo relacionado con tus estudios

- Al ver a tu amigo, expresas sorpresa y te interesas por él y por su familia.
- Le explicas qué has hecho durante el tiempo en que no os habéis visto (vida personal y trabajo) y le explicas algunas novedades sobre tu familia.
- Le preguntas a tu amigo si tiene algún proyecto cuando acabe la carrera y le explicas qué quieres hacer tú.
- Le pides su teléfono para quedar otro día.
- Te despides con la intención de volver a veros.

ESTUDIANTE B: estás estudiando tu último año de la carrera

- Al ver a tu amigo, expresas sorpresa y te interesas por él y por su familia.
- Le explicas a tu amigo qué has hecho durante el tiempo en que no os habéis visto (vida personal y académica) y le explicas algunas novedades sobre tu familia.
- Le explicas tus planes y proyectos para el próximo año y te interesas por los suyos.
- Le das tu teléfono y le pides el suyo.
- Te despides con la intención de volver a veros.




Ilustración 35. Destino Erasmus 1 (93)

Para un nivel ya intermedio, el manual *Aula 3*, igualmente de la Editorial Difusión (2015), comienza a desarrollar actividades más complejas que requieren un nivel más alto de competencia gramatical, como la siguiente, donde a través de un test se prueban los conocimientos de los alumnos acerca de cuestiones importantes a la hora de relacionarse con españoles. A continuación, después del test, en la página siguiente, se expone cómo se comportan los españoles para comprobar si el estudiante ha contestado bien al test. Le sigue una actividad basada en un audio donde otros extranjeros muestran sorpresa por algunas situaciones que han experimentado. En la última parte de la actividad, tenemos un ejercicio de activación de la conciencia pragmática, donde se les pregunta a los estudiantes si han vivido situaciones similares. Este tipo de ejercicios, además de ser sumamente atractivos para los estudiantes, une al grupo (todos están pasando por lo mismo) y, lo más importante, les hace conscientes de las diferencias culturales, teniendo como consecuencia unos estudiantes mucho más observadores y activos en el análisis intercultural mientras viven en el otro país, lo cual augura nuevos análisis por parte de los estudiantes y abre la puerta a la adquisición consciente de la competencia pragmática a través de la experiencia.

2. ¿QUÉ SABES DE LOS ESPAÑOLES? P.124, E.J.14

A. ¿Qué crees que hacen la mayoría de los españoles en las situaciones que plantea este cuestionario? Puedes marcar más de una opción o no marcar ninguna y proponer otra.

CÓMO RELACIONARSE EN ESPAÑA Y NO MORIR EN EL INTENTO

1. Un español te invita a una fiesta. Te ha dicho que empieza a las 23 h.

- a. Llegas a las 23 h.
- b. Llegas a las 23:30 h.
- c. Llegas antes de las 23 h.



2. Unos amigos españoles te han invitado a comer en su casa.

- a. Al día siguiente, llamas por teléfono o envías una tarjeta para dar las gracias.
- b. Durante la comida, dices que todo está muy bueno y, al despedirte, propones cenar en tu casa algún día.
- c. Al despedirte, dices "gracias por la cena".

3. Estás por primera vez de visita en casa de los padres de un amigo español y te ofrecen quedarte a comer.

- a. Dices "sí, gracias".
- b. Dices "no, gracias", pero, si insisten, aceptas la invitación.
- c. Dices "no, gracias" y das una excusa.

4. Es tu cumpleaños y un amigo español te hace un regalo.

- a. Lo guardas y lo abres en otro momento.
- b. Lo abres y dices que te gusta mucho.
- c. Lo abres y dices que no te gusta.

5. Has estado cenando en casa de unos amigos, pero ya son las 22:30 h de la noche y mañana trabajas.

- a. Te levantas y dices: "me voy".
- b. Dices que es muy tarde y que te tienes que ir. Te levantas y te vas.
- c. Dices que es muy tarde y que te tienes que ir, pero aún te quedas un rato más hablando.

6. Llamas a un amigo a su trabajo y contesta otra persona.

- a. Dices tu nombre y preguntas si puedes hablar con tu amigo.
- b. Preguntas si está tu amigo y luego, si tu interlocutor te pregunta quién eres, dices tu nombre.
- c. Le dices: "perdona, llamo más tarde".

7. Vas a un restaurante con tres amigos españoles. A la hora de pagar...

- a. Dividís la cuenta en cuatro partes.
- b. Dividís la cuenta en cuatro partes, pero, si alguien ha comido menos, paga un poco menos.
- c. Pedís la cuenta por separado y cada uno paga lo que ha tomado.

8. Unos amigos españoles van por primera vez a tu casa.

- a. Les enseñas todas las habitaciones del piso.
- b. Los llevas directamente al salón o al comedor y no les enseñas nada más.
- c. Les enseñas las habitaciones solo si te lo piden.



Ilustración 36. Aula 3 (36)

B. Lee esta información y comprueba tus respuestas del cuestionario. ¿Hay algo que te sorprende? ¿Cómo se hace en tu país? Explícaselo a tu compañero.

8

cosas que debes tener en cuenta en España

En España no es normal llegar a una fiesta antes de la hora prevista. En general, la gente suele llegar media hora o una hora más tarde. Si te invitan a una cena o a una comida, se puede llegar un poco más tarde, pero no mucho más de un cuarto de hora.

En España no es habitual llamar o enviar una tarjeta para dar las gracias después de una comida en casa de unos amigos. Lo normal es elogiar los platos durante la comida y sugerir un próximo encuentro, pero no se suele dar las gracias al despedirse.

En España, cuando alguien recibe un regalo, lo abre delante de la persona que se lo ha hecho, le da las gracias y, normalmente, dice algo positivo como, por ejemplo, "¡Qué bonito!".

En España es habitual tardar en despedirse. Es frecuente anunciar que nos queremos ir y seguir hablando un buen rato. No está muy aceptado irse inmediatamente. Si alguien lo hace, da la sensación de que no está a gusto o de que está enfadado.

En situaciones de cierta formalidad, la mayoría de los españoles no acepta quedarse a comer después de un primer ofrecimiento. Lo normal es dar una excusa y decir, por ejemplo, que te esperan para comer en otro lugar. Normalmente solo te quedas si insisten mucho.

En España, no es habitual decir tu nombre cuando haces una llamada. La mayoría de la gente suele preguntar primero por la persona con la que quiere hablar y, luego, si tu interlocutor te pregunta "¿De parte de quién?", dices tu nombre.

En la mayoría de las situaciones informales en España, lo normal es pagar "a escote", es decir, se divide la cuenta a partes iguales. No se suele pedir la cuenta por separado.

En España, cuando alguien visita una casa por primera vez, es típico enseñarle todas las habitaciones. No se suele llevar a los invitados únicamente al salón. Además, en ese recorrido por las distintas habitaciones, los invitados suelen elogiar la casa y la decoración.

• Me sorprende lo de enseñar la casa. En mi país no enseñamos todas las habitaciones a los invitados.

3. ME CHOCÓ MUCHO...



A. En un programa de televisión han entrevistado a extranjeros que viven en España. Escúchalos y anota qué costumbres de los españoles les sorprendieron al llegar a España.



MARKUS,
ALEMÁN
(41 AÑOS)



DANIÈLE,
FRANCESA
(59 AÑOS)



VERO,
ARGENTINA
(26 AÑOS)

B. ¿Te has encontrado en alguna situación parecida? Cuéntaselo a tu compañero.

• Sí, a mí una vez me invitaron a una fiesta y llegué el primero.

Ilustración 37. Aula 3 (36-37)

Igualmente, en la misma unidad, aprovechan la enseñanza de los cuantificadores para presentar con un ejercicio de verdadero/falso sobre las costumbres españolas en el mundo del trabajo y, de nuevo, contrastar y reflexionar con las diferencias entre España y el país de origen de los estudiantes.

6. EN EL TRABAJO

P. 121, E.J. 4; P. 123, E.J. 11

A. Estas diez frases hacen referencia a cuestiones relacionadas con el mundo del trabajo. ¿Cuáles crees que son verdad en España? Coméntalo con tu compañero.

1. **Todos** los trabajadores tienen 15 días de vacaciones cuando se casan.
2. En **la mayoría de** las empresas, cuando alguien se casa o tiene un hijo, los compañeros suelen hacerle un regalo.
3. En **algunas** empresas se suele trabajar los sábados por la mañana.
4. En **casi todas** las empresas, los trabajadores reciben el sueldo semanalmente.
5. **Casi todos** los trabajadores tienen dos pagas extras al año: una en junio y la otra en diciembre.
6. **Todos** los trabajadores tienen, como mínimo, un mes de vacaciones al año.
7. **Muchas** empresas pagan un seguro médico privado a sus trabajadores.
8. **Casi ninguna** empresa cierra en agosto por vacaciones.
9. A media mañana, en **todas** las empresas, los empleados tienen un descanso para desayunar.
10. **Casi todas** las empresas tienen una cantina donde comen los trabajadores a mediodía.

B. Intenta ordenar estas expresiones de más (8) a menos (1).

La mayoría de las empresas

Casi ninguna empresa

Muchas empresas

Pocas empresas

Casi todas las empresas

Ninguna empresa

Todas las empresas

Algunas empresas

C. Subraya en las frases del apartado A las formas del verbo **soler**. ¿Entiendes qué significa? ¿Qué tipo de palabra aparece detrás de ese verbo?

D. Ahora escribe cinco frases sobre el mundo del trabajo en tu país. Utiliza las expresiones del apartado A.

Ilustración 38. Aula 3 (39)

En la misma unidad, *Aula 3* vuelve a tratar el tema de las tradiciones españolas, dando una lista de costumbres típicas de la mayoría de los españoles. Luego se les hace reflexionar de nuevo sobre su propia cultura y las diferencias entre esta y la cultura española, para así crear como tarea final un texto dando consejos sobre los hábitos de sus congéneres y utilizar los adverbios de frecuencia, cuantificadores, etc.

11. COSTUMBRES

A. Lee estas cosas que son habituales en España. ¿Es igual en tu país? ¿Te sorprende alguna información? Comentadlo en grupos.

- La gente suele preparar las vacaciones con poca antelación.
- Se celebran las fiestas importantes con la familia.
- Se suele comer con la familia los domingos.
- Normalmente, se enseña toda la casa a los invitados que nos visitan por primera vez.
- Se suele tomar café después de comer.
- Mucha gente invita a tomar algo a los amigos el día de su santo y de su cumpleaños.
- Muchos españoles desayunan poco en casa y vuelven a desayunar a media mañana.
- Se suele cenar después de las 21 h.
- Se come pan en las comidas.
- Muchas tiendas cierran en agosto.
- La mayoría de la gente tiene vacaciones en agosto.
- Mucha gente va de compras por la tarde, después del trabajo, de 19 h a 21 h.

- En mi país lo normal es preparar los viajes con mucha antelación. Normalmente...
- En el mío también.

B. Escribe un artículo dando consejos a los españoles que viajan a tu país. Primero, vas a hacer una lista de cosas que son habituales en tu país. Ten en cuenta estos ámbitos.

Comidas
Fiestas
Trabajo
Pareja y amigos

Horarios
Vacaciones
Invitaciones
y visitas



C. Ahora, redacta el texto. Puedes acompañarlo con fotografías.

PARA COMUNICAR

Es (muy / bastante) normal / habitual / frecuente / raro...

No es (muy) normal / habitual / frecuente / raro...

La mayoría de la gente / Casi todo el mundo / Casi nadie...

Es obligatorio / Está prohibido / No está permitido...

D. Presenta a tus compañeros lo que has escrito. ¿Qué cosas sorprenden más a tus compañeros?



cuarenta y tres | 43

Ilustración 39. Aula 3 (43)

Otro ejemplo sobre la aplicación de la enseñanza de la pragmática que podemos ver en el mismo manual es el siguiente, donde se muestran diferentes estilos y diferentes registros, para el lenguaje escrito a través de distintos medios: una carta, una postal, un mensaje de texto, etc. Esta actividad va más allá de lo que es formal e informal, ya que se pueden analizar a través de ella otras características de los textos, como son la longitud, la calidez o frialdad, las expresiones coloquiales, el formato, etc.

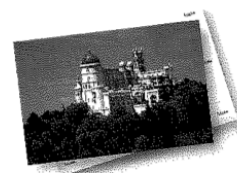
2. UNA CARTA, UNA NOTA... P. 138, E.J. 2

A. Lee los siguientes textos. ¿Qué tipo de mensajes son?

- | | | |
|------------------------|---------------|---|
| 1. una carta | 3. una postal | 5. una tarjeta que acompaña unas flores |
| 2. un mensaje de móvil | 4. una nota | 6. un mail |

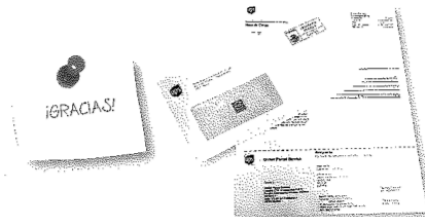
Apreciados clientes:

Como cada año por estas fechas, les adjunto la nueva lista de precios de nuestros productos para el próximo año. Un cordial saludo,
Aurora Jurado
INDIFEX
C/ Ribera, 4228924 Alcorcón (Madrid)
www.indifex.es



¡Hola, Sara!
Estamos en Sintra. Es un lugar precioso con unos castillos increíbles. Nos está encantando Portugal: las playas son muy bonitas, se come muy bien... ¿Y tú qué tal las vacaciones? ¡Nos vemos pronto en Sevilla!
Un beso,
Ana

¿Dónde te metes? Nunca te veo... Esta noche vienen a cenar Pedro, Mari Carmen y Julián. ¿Cenas con nosotros? Hablamos luego. Si no puedes venir, llámame.
Rafa



Buenas noches,
cariño.

Querida mamá: ¡Feliz cumpleaños!
Un beso muy fuerte.
Tu hijo, Pedro

OLATZ BATEA RODRÍGUEZ

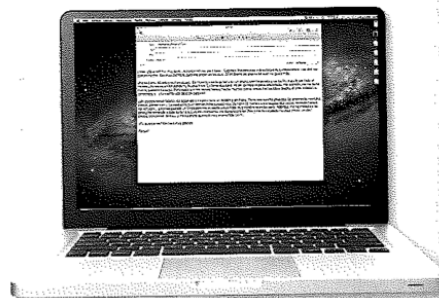
Avda. de Madrid, 23
20011 San Sebastián

Estimada Sra.:

Ante todo, le agradecemos la confianza que deposita en ALDA SEGUROS y le reiteramos nuestro compromiso de ofrecerle siempre la máxima protección y un alto servicio de calidad.

En relación al seguro de su vehículo, le informamos de que el día 01/04/2014 se produce el vencimiento de su póliza, cuyo importe para la próxima anualidad es de 409,80 euros.

Atentamente,
Director General



B. ¿Qué textos son formales? ¿Cuáles son informales? Marca en qué lo notas. Fíjate en estos aspectos.

- Fórmulas para saludar y despedirse
- Uso de **tú** o **usted**

C. ¿Cuál de los anteriores tipos de texto escribes tú con más frecuencia? Coméntalo con tus compañeros.

• Yo escribo muchos mails, pero casi nunca escribo cartas.



Ilustración 40. Aula 3 (72)

En la misma unidad de *Aula 3* se insiste en el formato y estilo, esta vez oral, hablando por teléfono, para mostrar diferentes situaciones en un ejercicio de huecos, que se deben rellenar con las opciones dadas. A continuación, se escucha un audio que sirve para comprobar si los estudiantes habían elegido la respuesta correcta. Finalmente hay una actividad de catalogación de funciones (muy similar a la que vimos en *Destino Erasmus I*) para cada uno de los enunciados que los estudiantes tenían que escoger para llenar los huecos. Seguidamente, se tienen que catalogar las conversaciones en formales

e informales. Este es un ejemplo muy completo de cómo usar un audio en una clase de español para poder enseñar pragmática.

7. ¿DÍGAME?

A. Lee estas transcripciones de conversaciones telefónicas y complétalas con las frases que faltan.

1

- ¿Sí?
- Hola,
- Sí, soy yo.
- Ay, perdona. Soy Marisa. ¿Qué tal?
- ¡Hola Marisa! ¿Qué tal?
-

2

- ¿Diga?
- Hola, quería hablar con Rosa María.
-
- De Juan Manuel.
-

3


- Industrias Ferreiro. Buenos días.
- Buenos días. ¿Podría hablar con el señor Ferreiro?
- ¿De parte de quién, por favor?
-
- Un momentito por favor. (...)
- Sr. Román, le paso con el señor Ferreiro.
-

4

- ¿Dígame?
- Buenas tardes. ¿Podría hablar con la señora Escudero?
- Lo siento, pero no está. ¿Quiere dejarle algún recado?
-

5

- ¿Dígame?
- ¿Con el señor Sancho, por favor?
-
- Aquí no vive ningún señor Sancho.
- ¿No es el 98 456 78 78?
- No, no, se equivoca.
-



¿De parte de quién? Un momento, ahora se pone. Ah, pues perdone.

Sí, dígame que ha llamado Adela Giménez, por favor. ¿está Javier? Lo siento, pero creo que se equivoca.

Nada, te llamaba para saber qué haces el domingo. Es que... De acuerdo, gracias. De parte de Antonio Román.

B. Ahora, escucha y comprueba.

C. Escribe en tu cuaderno qué frases de las conversaciones anteriores se usan con las siguientes finalidades.


| | |
|--------------------------------------|---|
| ■ Responder a una llamada | ■ Tomar un mensaje |
| ■ Preguntar por alguien | ■ Decir a la persona que llama que ese no es el número correcto |
| ■ Identificar a la persona que llama | |
| ■ Pasar una llamada | |

D. ¿Qué frases del apartado anterior se usan en conversaciones formales? ¿E informales? ¿Y en las dos?

Ilustración 41. Aula 3 (76)

En los niveles avanzado y superior, dos ejemplos de manuales que ven la pragmática en la clase de español son *Abanico* (2010) en su nueva edición, y *El Ventilador* (2010), ambos de la Editorial Difusión. Al enfocarse en unos niveles que superan el nivel umbral, estos manuales ofrecen numerosas actividades centradas ya no solo en la pragmatolingüística, sino también en la sociopragmática.

El primero de los ejemplos que vamos a observar se centra en mostrar acuerdo y desacuerdo, para así introducir, en negrita, los marcadores adecuados para cada tipo de situación. Los estudiantes, basándose en un modelo (la conversación 1) deben determinar para las conversaciones 2 y 3: quiénes hablan, de qué hablan, y qué actitud tienen.



1. ¡Y un jamón!

a Lee el siguiente diálogo y fíjate en su contexto.

DIÁLOGO 1

● Irene.- ¿Diga?

○ Ana.- Hola, Irene, soy Ana.

● I.- Hola, Ana, ¿qué tal...?

○ A.- Oye, mira, tengo que pedirte un favor. Es que tengo que organizar una fiesta griega para este viernes y... necesito a alguien que sepa bailar el sirtaki. Y como tú eres la única griega que conozco...

● I.- ¡Que yo baile el sirtaki delante de gente! **¡Ni loca!** Además, no lo sé bailar bien.

○ A.- Sí sabes, que yo te he visto.

● I.- **¡Qué va!, ¡qué dices!**

○ A.- Si da igual, lo importante es que parezca griego y mejor que yo lo harás. Venga, Irene, si son solo cinco minutos.

● I.- **¡Ni hablar!, que no.** Además, ¿cuándo es? Has dicho el viernes, ¿no?

○ A.- Sí, el viernes.

● I.- Pues, no puedo, es el cumpleaños de una chica de mi piso. ¿Por qué no se lo pides a Leitheria?

○ A.- **¡Anda ya!** Nos llevamos fatal.

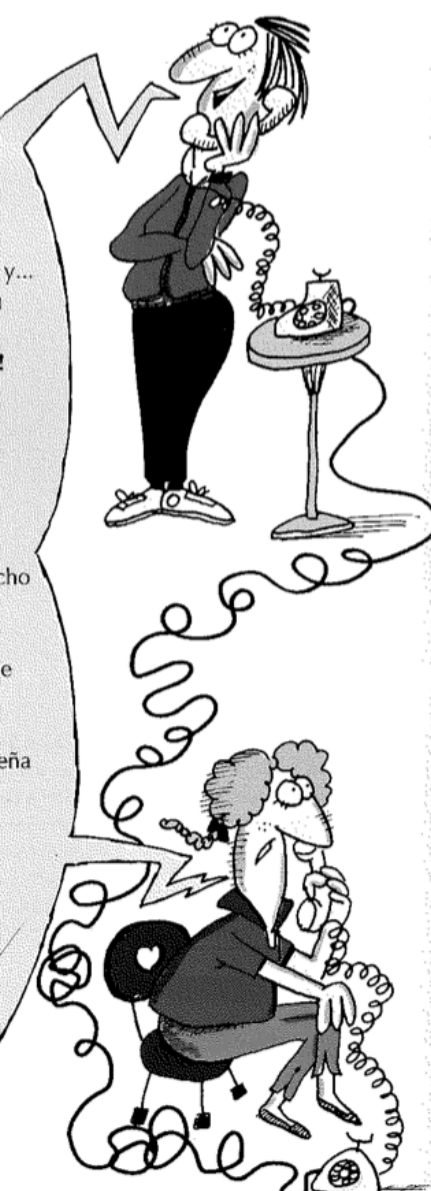
● I.- Pues, llama a Tula, ella baila desde que era pequeña y canta muy bien. Yo, si quieres, te dejo la música o hago mousaka.

○ A.- **Bueno, vale,** voy a llamarla, a ver si quiere... De todas formas, nos vemos luego, ¿no?

● I.- Sí, **claro,** y ya me cuentas... Oye, lo siento, de verdad.

○ A.- **Vale,** no tiene importancia. Hasta luego, ¿eh?

● I.- Hasta luego.



CONTEXTO 1

| |
|---|
| QUIÉNES HABLAN: dos amigas |
| DE QUÉ HABLAN: Ana le pide a Irene que baile en una fiesta griega e Irene se niega. |
| QUÉ ACTITUD TIENEN: Ana insiste pero no consigue convencer a Irene. |

Ilustración 42. Abanico (92)



b Analiza tú ahora los siguientes diálogos y completa sus contextos según el modelo anterior.



DIÁLOGO 2

- Elena.- ¡Hay que ver qué buenos están los helados en este sitio!
- Jaime.- **De verdad.** Quizá podríamos llevarle una tarrina de postre a tu madre.
- E.- Pues sí, mejor que pasteles. A mi madre le encanta el helado.
- J.- ¿Qué compramos?, ¿una tarrina o dos?
- E.- Con dos de medio litro es bastante.
- J.- ¿**Tú crees?** A mí me parece poco.
- E.- Somos seis. Yo creo que está bien. Por cierto, que no tengo suelto. ¿Lo pagas tú?
- J.- **Por supuesto.**



CONTEXTO 2

QUIÉNES HABLAN: una pareja

DE QUÉ HABLAN:

QUÉ ACTITUD TIENEN: ¿están de acuerdo?, ¿están enfadados?

DIÁLOGO 3

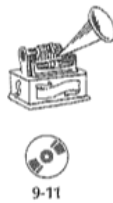
- Laura.- Oye, he visto esta mañana a Ángel y me ha dicho que tiene que hablar contigo, que lo llames o que vayas a verlo.
- Eva.- ¡**Ni mucho menos!** Si quiere hablar conmigo, que me llame él.
- L.- ¡Venga, venga!, que siempre estáis igual.
- E.- Yo no pienso ir a verlo.
- L.- ¡Venga ya, mujer!, que no es para tanto. ¡Ah!, y me ha dicho también que si le podías dejar los esquís.
- E.- ¡**Y un jamón!** ¡Tendrá cara...!
- L.- Mira, yo que tú hablaría con él.
- E.- ¡**Ni pensarlo!** Después de lo que me ha hecho... Imagina que te lo hubiera hecho a ti; seguro que romperías con él.
- L.- **A lo mejor. No sé...** Pero, de todas formas, hablaría con él. Venga, dale otra oportunidad, lleváis mucho tiempo juntos y esas cosas pasan... Y es mejor olvidarlo.
- E.- ¿Olvidarlo? Eso, **¡en la vida!** Puedo perdonárselo, pero no creo que olvide nunca el ridículo que me hizo pasar.
- L.- No seas así. Él te quiere y tú lo sabes. ¿Qué consigues negándote a hablar con él? Dicen que hablando se entiende la gente, ¿no?
- E.- **Está bien,** lo llamaré, pero que sepas que lo hago por ti.

Ilustración 43. Abanico (92-93)

No solo las palabras en negrita de estos ejemplos son importantes, sino todo el texto del que forman parte. Al contrario que en niveles iniciales o intermedios, no se ha

discriminado ni el vocabulario ni los marcadores del discurso, haciendo que el texto resulte mucho más espontáneo y similar al lenguaje natural.

En los siguientes pasos de la actividad, se complementa la noción pragmalingüística y sociopragmática de las expresiones marcadas en negrita, con un análisis de la entonación de las mismas a través del audio (paso c), y de nuevo una catalogación por funciones (aceptación, evasiva y rechazo) de las expresiones que se han analizado (paso d).



c Escucha ahora los diálogos anteriores y pon atención especialmente en la entonación de las expresiones en negrita. Te darás cuenta de que es un factor muy importante para marcar el énfasis con que aceptamos o negamos lo que otros dicen o nos proponen.

d Ahora, extrae las expresiones que están señaladas y, de acuerdo con el contexto, clasifícalas como ACEPTACIÓN, EVASIVA o RECHAZO:

ACEPTACIÓN

El interlocutor comparte la opinión del otro de manera más o menos entusiasta, muestra acuerdo con su propuesta o acepta su petición.

- Bueno...

EVASIVA

El hablante no quiere comprometerse con un rechazo o una aceptación, intenta "huir" de ellos mostrando rechazo o aceptación parciales.

- ¿Tú crees?


RECHAZO

El interlocutor contradice la opinión del otro de manera más o menos violenta, rechaza su propuesta o se niega a acceder a su petición.

- ¡Qué va!

Ilustración 44. Abanico (94)


Como hemos visto, cuanto más alto es el nivel, más complejas son las actividades pensadas para trabajar la competencia pragmática en el aula, hasta el punto incluso de hacer un análisis metalingüístico y a partir de él desarrollar otra actividad para graduar el énfasis de las respuestas, como podemos ver en la siguiente actividad:



2. Emoticonos

a Las formas que has recogido en la actividad 1 se pueden colocar en la tabla que te presentamos en el apartado **b** y obtener un cuadro bastante completo de los recursos que existen en español para aceptar, rechazar o no comprometerse. Para colocarlas tenemos que tener en cuenta dos cosas:

- Si las reacciones son RESPUESTA A:
 - una propuesta, como por ejemplo, *¿Me ayudas?*
 - una información o valoración, como por ejemplo, *Aprender español es facilísimo*.
 Algunas reacciones sirven de respuesta tanto a las propuestas como a las afirmaciones y por eso podemos colocarlas en la columna del centro.
- El ÉNFASIS con que respondemos.



b La frontera entre un grado y otro no es tan clara como aparece en el cuadro siguiente (la entonación tiene mucho que ver en esto), pero ver las formas presentadas de este modo te puede ayudar a usarlas adecuadamente en un contexto. Coloca ahora, en los espacios marcados, las formas que has recogido en los diálogos.




| RESPUESTA A: | | | |
|--------------|--|---|--|
| | | a) Propuestas y peticiones • ¿Te vienes? | b) Informaciones y opiniones • Aprender español es facilísimo. |
| ÉNFASIS |  ¡Sí! | Encantado Cómo no ¡Faltaría más! | Vaya que sí Y que lo digas ¡Anda que no! |
| |  Sí | Venga De acuerdo | Es verdad / cierto Tienes razón Estoy de acuerdo Ya |
| |  Sí... | ¿Por qué no? | Quizás Tal vez Igual Lo mismo Posiblemente Puede ser Seguro Seguramente |

Ilustración 45. Abanico (95)




| | | | | |
|---------|--|--|--|---|
| ÉNFASIS |  NO... | Es que... Pues... Lo que pasa es que... La verdad es que... | Depende Según se mire No creo ¿De verdad? | |
| |  NO | No puedo No tengo ganas | No Pues no Creo que no | No es verdad / cierto No me lo creo Ya será menos |
| |  ¡NO!. | Nunca _____ _____ No me da la gana | Desde luego que no Claro que no Por supuesto que no De ninguna manera _____ _____ _____ Nada de eso De eso nada _____ _____ _____ _____ _____ | Menudo rollo ¡Vaya rollo! En absoluto |

Ilustración 46. Abanico (96)

La actividad no solo se queda en este paso, sino que va más allá, proponiendo un ejercicio muy creativo basado en la práctica para comprobar que los estudiantes han comprendido la intensidad de las expresiones que están utilizando:

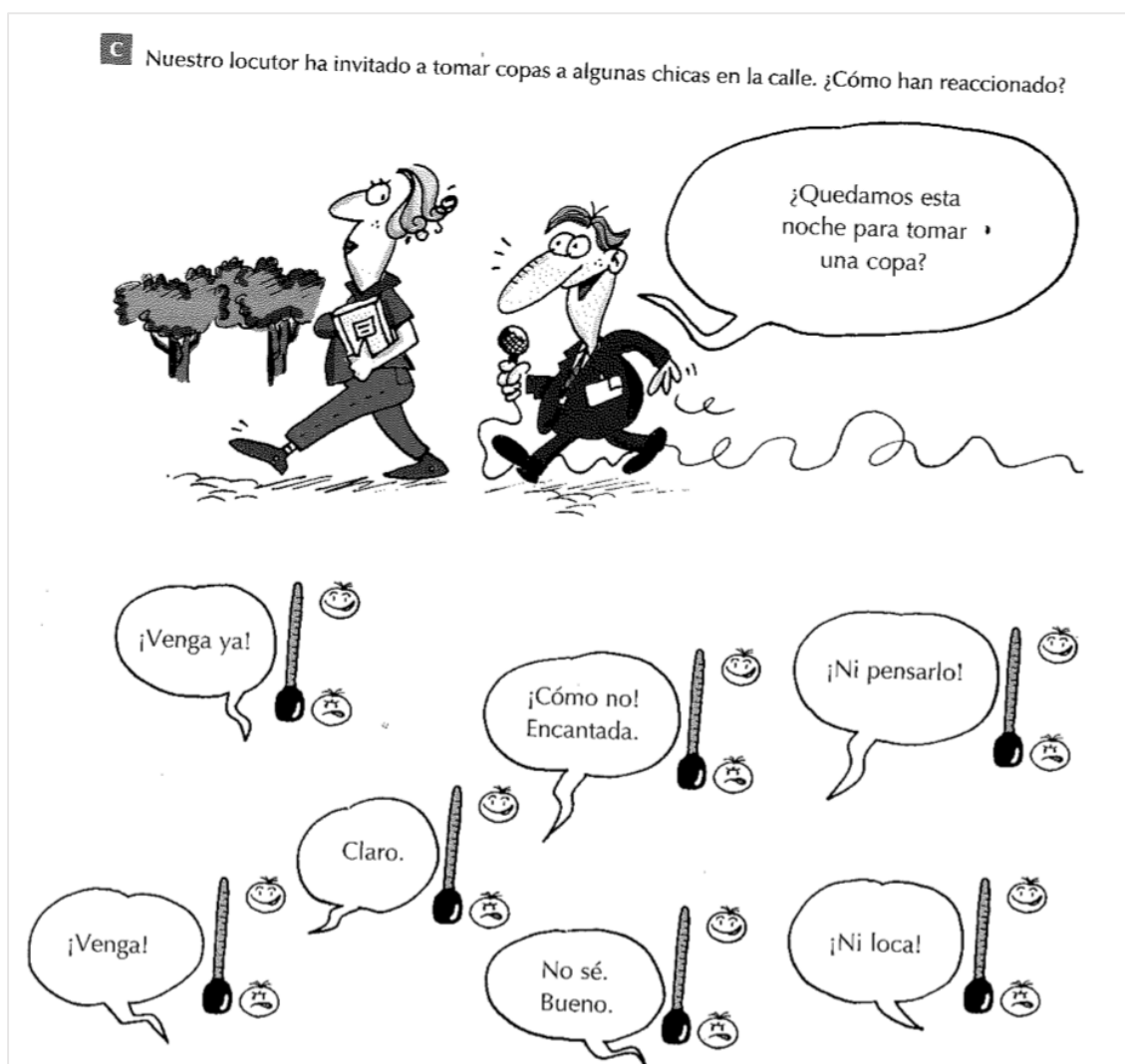


Ilustración 47. Abanico (97)

Más adelante, en la misma unidad, basándose en las expresiones para aceptar o rechazar que hemos visto anteriormente, aparece una actividad muy ingeniosa basada en la pragmática de la cortesía. En ella se practican diferentes estrategias para reaccionar a una petición basándose en una descripción del personaje que adoptará el alumno, dependiendo del grupo en que le haya tocado estar (más o menos dispuesto). Aquí mostramos un fragmento:



4. Reacciona como puedas

Vamos a practicar las formas para reaccionar que hemos aprendido. Uno de vosotros va a leer uno de los enunciados enumerados a continuación y los demás vais a reaccionar de forma diferente (no vale repetir), teniendo en cuenta si se trata de una propuesta o de una información. Vamos a dividir la clase en cuatro grupos y, para que sea más divertido, nos repartiremos los siguientes papeles:

GRUPO 1. Buenas personas, cooperativos, agradables, solícitos y de buenas maneras.

GRUPO 2. Dispuestos a ayudar pero lo mínimo. Con opiniones no muy definidas.

GRUPO 3. Dispuestos a no ayudar si es posible. Tienen sus razones para no prestar ayuda o no estar de acuerdo, pero intentan no ser demasiado desagradables.

GRUPO 4. Nada cooperativos, todo lo contrario. Pueden resultar desagradables, si se lo proponen, y es difícil que se crean lo que dicen los demás.

1. ¿Me pasas la sal?
2. Me acaban de robar el bolso en la calle. ¿Puedes acompañarme a comisaría?
3. Resulta que tengo que ir a Málaga y mi coche no va muy bien. ¿Por qué no me prestas el tuyo?
4. Esta maleta pesa un montón. ¿Puedes ayudarme?
5. ¿Te vienes a tomar una cerveza? Te invito.
6. ¿Vamos a la playa este fin de semana?
7. Ya sé que tú pagaste ayer, pero paga esto también, que otro día te invitaré yo.
8. El profesor habla demasiado. ¿Por qué no le dices que se calle?
9. No tengo ganas de comer, estoy siempre cansado y me duele la cabeza todos los días. Yo creo que estoy muriéndome.

Ilustración 48. Abanico (98)

Por último, al final del manual *Abanico*, podemos encontrar un juego-repaso pensado para los últimos días del curso, que contiene un apartado de cultura, en el cual se pueden ver preguntas de todo tipo, abarcando las tres *culturas* que describían Neus Sans y Lourdes Miquel (2004), desde la “cultura con mayúsculas” (la mayoría de las preguntas pertenecen a este grupo), hasta la “cultura con k” pasando por la “cultura a secas”. Veamos, pues, unos cuantos ejemplos de este tipo de preguntas:

A-CULTURA

- ¿En qué siglo vivió y escribió Francisco de Quevedo?
- Esta pregunta es muy difícil, pero no siempre se puede ganar. ¿En qué año nació Zapata?
- ¿Por qué es famoso Manuel de Falla?
- ¿Dónde desemboca el río Tajo?
- ¿En qué año fue asesinado Federico García Lorca?
- Nombra un pintor español del siglo XVII.
- Nombra dos pintores españoles del siglo XX.
- Di dos lenguas actuales de Europa que no pertenecen al grupo indoeuropeo.
- ¿Recuerdas al menos cuatro palabras del español que provengan de las lenguas indígenas de América?
- ¿Recuerdas palabras admitidas en el español que procedan del inglés?
Di por lo menos dos.

- ¿Cómo pronuncia un cubano la palabra **cerveza**?
- ¿A qué generación literaria pertenecieron Rafael Alberti, Luis Cernuda, Pedro Salinas, García Lorca...?
- ¿Cuántas lenguas oficiales hay en España actualmente? ¿Cuáles son?
- ¿Cómo se llama el museo más importante de España? ¿Dónde está?
- Si quieres ir de España a Marruecos, ¿dónde coges el barco para llegar en menos tiempo?
- ¿Recuerdas el nombre de tres islas españolas?

Ilustración 49. Abanico (216-217)

B-CULTURA

- ¿Cuál es el poeta nicaragüense más conocido?
- ¿Cómo se llamaba el último rey musulmán expulsado de Granada en 1492 por los Reyes Católicos?
- ¿Qué es la **Ertzaintza**?
- ¿Por qué dos grandes ciudades pasa el río Guadalquivir?
- ¿Cuál es la obra de la literatura española más importante del siglo XV?
- ¿Cuál es el cuadro más conocido de Velázquez?
- ¿Sabéis algo de latín? Bueno, por lo menos sabréis siete lenguas, siete, que vengan del latín.
- ¿Cuánta gente habla, aproximadamente, español?
- El árabe es una lengua fantástica que ha dejado en el español muchas palabras. Si has trabajado bien este libro, seguro que recuerdas por lo menos cuatro.
- ¿En qué partes de España no se pronuncia la -s final?
- ¿En que obra de teatro del siglo XVII aparece el mito de Don Juan?
- ¿En qué provincia de España está la Costa del Sol?
- La capital de Chile es Santiago de Chile. Pero en España hay otra ciudad que se llama también Santiago. ¿Dónde está?
- ¿Octavio Paz es un escritor catalán, peruano, mexicano o uruguayo?
- ¿En España, qué día traen carbón a los niños malos los Reyes Magos de Oriente?
- ¿Cuántos besos se dan en España dos personas cuando se saludan y dónde?

Ilustración 50. Abanico (221)

En el nivel superior, el manual *El Ventilador* (2010) muestra una gran colección de recursos para enseñar pragmática, siendo esta uno de los pilares en los que se basa este manual, ya que dos de sus seis unidades están basadas en la enseñanza pragmática: la número 2, llamada *saber hacer*; y la número 3, llamada *saber cultura*. Analizaremos en

este apartado, pues, las partes de estas dos grandes unidades que más nos han llamado la atención y nos parecen más originales.

Algo novedoso dentro de los manuales de español, y sin duda muy importante para comunicarse de una manera exitosa pragmáticamente, son los intensificadores y mitigadores que, como veremos más adelante, juegan un papel importantísimo en el desarrollo de la competencia pragmática. En *El Ventilador*, dedican la mayor parte de la unidad 2 a este tema. Veamos, pues, algunos ejemplos de cómo se tratan los intensificadores y mitigadores.

En este primer ejemplo, se da un contexto en el que hay dos personas, dos hermanos, uno que es menos cortés y el otro, más cortés. El primero es el que ha dicho los enunciados que aparecen para describir a un gato que no se porta demasiado bien. Se ofrecen las estructuras, al lado de cada enunciado descortés, para decir lo mismo, pero de una manera más cortés, basándose en los intensificadores y mitigadores ofrecidos:

a En estos cuadros, encontrarás 10 estructuras que se usan en español para intensificar y un ejemplo de una frase que ha dicho Máximo usando esa estructura. Luego, tienes un comentario de Plácido sobre un gato bastante especial. Transfórmala usando la estructura propuesta para convertirla en una frase que podría decir Máximo.


| | |
|--|--|
| 1. ¡Qué/Vaya/Menudo(a) + nombre + [(que) + verbo + (sujeto)]! ¡Menuda casa que tiene Ruth! Plácido: Este gato deja un olor horrible, ¿no? Máximo: _____ | 7. ¡Lo + adjetivo + que + verbo + (sujeto)! ¡Lo guapo que se ha puesto (este niño)! Plácido: Es algo arisco este gato. Máximo: _____ |
| 2. ¡Qué/Vaya + adjetivo + (que) + verbo + (sujeto)! ¡Qué elegante que iba ayer tu hermana! Plácido: Está un poco gordito, ¿no? Máximo: _____ | 8. ¡Con + lo + adjetivo / ¡Con el/la/los/las + nombre / ¡Con la + (cantidad) de + nombre /... + que + verbo + (y) (frase) ¡Con lo oscuro que está y tú quieres entrar! ¡Con el retraso que llevamos y tú con la tele! ¡Con la de gente que hay y quieres quedarte! Plácido: Hay muchos animales abandonados y has tenido que recoger precisamente a este. Máximo: _____ |
| 3. ¡Cómo/Cuánto + verbo + (sujeto)! ¡Cómo corre (este coche)! Plácido: Este gato ronca bastante, ¿verdad? Máximo: _____ | 9. ¡Anda que no + verbo + nombre/adjetivo + (sujeto) + (ni nada)! ¡Anda que no dice tonterías este artículo! Plácido: Parece que araña un poco. Máximo: _____ |
| 4. ¡Verbo + más + adjetivo/adverbio + (sujeto) + (que todo/nada)! ¡Es más travieso (este niño) (que nada)! Plácido: Este animal es un poquito retraído. Máximo: _____ | 10. ¡Verbo + super/pero que muy/ requete + adjetivo/adverbio + (sujeto) ¡Suenas superbien (este disco)! Plácido: Creo que está un poco loquillo. Máximo: _____ |
| 5. ¡Verbo + (de un) + (adjetivo)/(adverbio)! ¡Está de un simpático mi jefe! Plácido: Al menos, un poco rarillo sí que es. Máximo: _____ | b  Comprueba tus respuestas oyendo los comentarios y presta atención a la entonación: es importante. |
| 6. ¡El/la/los/las + nombre + que + verbo + (sujeto)! ¡La casa que se ha comprado Pablo! Plácido: Este gato suelta mucho pelo, ¿no? Máximo: _____ | |

Ilustración 51. El Ventilador (45)

Otra actividad interesante para presentar los intensificadores es la siguiente, donde se muestra cómo usar las imágenes expresivas y las preguntas retóricas para potenciar el enunciado que se está produciendo, cuando el significado literal no se puede aplicar.

2. La mar de fuerte

IMÁGENES Y PREGUNTAS RETÓRICAS

Imágenes expresivas

Este es uno de los recursos habituales para intensificar: construir imágenes expresivas.

*Plácido es la mar de tranquilo.
Máximo está la mar de alterado.*

Preguntas retóricas

Observa en qué dos situaciones podrías usar el mismo enunciado:
¿Te parece bonito?



La misma pregunta se convierte en el segundo contexto en una pregunta retórica para intensificar un enunciado que quedaría demasiado neutro. **No me parece bien que llegues tarde** no habría expresado de igual modo el enfado de Lola.

Imagina, para cada una de las siguientes frases, dos contextos: un contexto en el que tenga su significado real y otro en el que sea una pregunta retórica.

1. ¿Tú sabes la hora que es?
2. ¿Estarás a gusto ahora?
3. ¿Tú estás tonto o qué?
4. ¿Es que no ves que lo vas a tirar?
5. ¿Quién te quiere a ti más?
6. ¿A que no sabes con quién sale Javi?
7. ¿Cuántas veces te tengo que decir que no pongas los pies ahí?
8. ¿Te quieres dormir?

INTENSIFICADORES

Las expresiones subrayadas en las frases anteriores son convencionalmente intensificadoras. Lo son, asimismo, el uso de pronombres personales redundantes y de estructuras en futuro, como **¿Será tonto?** o **Te mancharás la camisa nueva**, pronunciadas con una entonación "particular."

3. Hace mil años

EXAGERACIONES

*¡Hace un siglo que no te veo!
¡Tiene una cara de perro ese chico!*

Evidentemente no hace un siglo, ni el chico parece un perro, pero la persona que habla quiere ser muy expresiva. Por eso usa este recurso de intensificación.

a. Aquí tienes otros casos de exageraciones. Busca en qué contexto se podrían usar, quién lo diría, cómo y para qué.

1. ¡Pues nada, que llevo tres horas aparcando!
2. ¡Esto pesa una tonelada!
3. ¡Dí ochenta vueltas buscando el bar hasta que lo encontré!
4. ¡Espera un segundo que ahora vuelvo!
5. ¡Todo el mundo sabe cómo es Borja Marí!

Ilustración 52. El Ventilador (46)

Igualmente, en esta unidad tratan otros elementos frecuentes en el español coloquial que sirven para intensificar, como son las comparaciones y las expresiones enfáticas, de tal manera que se presentan como recursos posibles para exagerar una opinión. Tanto en las comparaciones como en las exageraciones que presentan, el alumno extranjero si no las conoce previamente, puede no entenderlas. Pueden ser, simplemente, conocimiento cultural ajeno que, en el caso de las frases hechas, como sabemos, depende no solo de la lengua, sino también, en ocasiones, de la cultura que las usa. Este tipo de actividades requieren, de nuevo, un amplio conocimiento pragmático de la lengua para profesores no nativos o de una cultura ajena a la española:

4. Como una moto

COMPARACIONES

Estar + como + nombre

Estar como un tren. Se dice de alguien que tiene un cuerpo atractivo.
Estar como una moto. Se dice de alguien que tiene mucha energía.
Estar como una cabra/chota. Se dice de alguien que parece un loco.

Ser/estar + más + adjetivo + que ...

Ser más pesado/a que una vaca en brazos. Se dice cuando te cansas de alguien.
Estar más sordo/a que una tapia. Se dice de alguien que no oye bien.
Ser/estar más delgado/a que un palillo. Se dice de alguien que está demasiado delgado.
Estar/ser más bueno/a que el pan. Se dice de alguien que es muy deseable físicamente (estar) y de alguien que es muy buena persona (ser).

a Une los elementos de las dos columnas para hacer comparaciones.

| | |
|------------|-----------------------|
| frío/a | unas castañuelas |
| fresco/a | la boca de un lobo |
| oscuro/a | un tomate |
| contento/a | un muerto |
| callado/a | una lechuga |
| rojo/a | un témpano (de hielo) |
| blanco/a | la nieve |

b Continúa tú: intenta crear comparaciones como las anteriores (te puedes basar en las que existen en tu lengua). Tu profesor te dirá si en español funcionan.

5. Está de miedo

En español puedes utilizar expresiones hechas para enfatizar lo que dices. Normalmente se utilizan en contextos informales o muy coloquiales.

EXPRESIONES ENFÁTICAS

de miedo: ¡Este disco suena de miedo!
de maravilla: ¡Huele de maravilla este arroz!
para parar un tren: (solo para hablar de cuerpos) ¡Vaya cuerpo!
 ¡Está para parar un tren este chico!
para chuparse los dedos: para expresar que nos encanta una comida. ¡Ese asado está para chuparse los dedos!
que te mueres: impresionantemente. ¡Baila que te mueres!
que no veas: impresionantes. ¡Tiene unos ojos que no veas!
que (te) echa para atrás: repulsivo. ¡Suelta un olor que te echa para atrás!
de la hostia:** increíble, estupendo (muy vulgar aunque usual). ¡Yo soy un conductor de la hostia!

Según las estructuras anteriores, ¿qué comentario harías de...

1. alguien que toca muy bien la trompeta?
2. alguien que tiene un pelo precioso?
3. un señor mayor muy grosero y desagradable?
4. un chico que anuncia ropa interior?
5. un sofá en el que se descansa muy bien?

Ilustración 53. El Ventilador (46-47)

En el caso de los mitigadores, *El Ventilador* introduce este apartado en la unidad 2 con un texto de Elvira Lindo, perteneciente a su libro *Algo más inesperado que la muerte*, en el que habla de los diminutivos como un recurso estratégico para conseguir un propósito. Los diminutivos, pues, son los mitigadores por excelencia, sin embargo, son una parte muy pequeña de todos los recursos que tiene el español para mitigar, como podemos ver en el siguiente ejemplo, donde, de nuevo, Plácido (más comedido, por lo tanto, usará más la mitigación) y Máximo (más expresivo, por lo que usará principalmente la intensificación) hablan sobre cómo se encuentran:

a Plácido y Máximo se siguen llevando bastante bien, a pesar de que tienen maneras muy diferentes de ver la vida. Máximo es muy expresivo, siempre lo intensifica todo, mientras que Plácido es más comedido y suele decir las cosas con cuidado. Lee con atención esta conversación y toma nota de los 5 recursos con los que Plácido suaviza lo que dice.

| |
|---|
| Plácido: ¿Ya estás aquí? ¿Qué tal el día? |
| Máximo: Pues nada especial, ¿y tú? |
| Plácido: Pues eso, aquí tumbado, tranquilito. |
| Máximo: Sí, ya veo. Estás en la gloria, ¿eh? |
| Plácido: Bueno, la verdad es que no me encuentro muy bien. |
| Máximo: Oye, ahora que lo dices, tienes muy mal aspecto. |
| Plácido: ¿Sí? ¿Tú crees? No tengo muy buena cara, ¿verdad? Y me siento como cansado. |
| Máximo: Sí, se te ve cansadísimo. |
| Plácido: No me extraña. Estoy algo mareado y hace un rato, Jose me ha comentado que tenía una tez un poco verdosa. |
| Máximo: Pues la verdad es que ahora que lo dices, sí, sí que te has puesto verde. ¿No será que has comido otra vez gambas? |
| Plácido: ¿Gambas? Qué va, lo que sí que he comido es la ensaladilla esa que sobró del fin de semana. |
| Máximo: ¿La de cangrejo? ¿La que tenía toda aquella mayonesa? |
| Plácido: Sí, ésa. Pero no he comido mucho, solo una cucharada o dos. |
| Máximo: Pues va a ser por eso. Acuérdate, la última vez que tuviste una alergia se te hincharon los pies. Y ya sabes que tú eres muy aprensivo con las comidas, vaya. |

b Fíjate en que estos recursos atenúan la valoración que el hablante hace de una situación, modificando elementos internos de la frase: un adjetivo, un sustantivo, un verbo, un adverbio.

1. Nombre/adjetivo + sufijo (-ito/-illo)

Es un lugar tranquilito.

2. Verbo + un poco + adjetivo/adverbio

3. Verbo + algo + adjetivo/adverbio

4. No + verbo + muy/demasiado + adjetivo/adverbio

5. No + verbo + mucho

6. Verbo + como + adjetivo/adverbio

Ilustración 54. El Ventilador (51)

En la segunda parte de esta actividad (paso b) vemos cómo se marca la estructura de las expresiones que sirven para mitigar para que el alumno sea capaz de encontrarla en el texto, ya que esta vez no aparece destacada en negrita.

La siguiente actividad relacionada con la mitigación que nos resulta interesante, consiste en un test de opción múltiple (paso b, en la siguiente página). Se trata de un ejercicio, de nuevo, metalingüístico, en el cual el estudiante debe reconocer tanto los mitigadores como los intensificadores para poder descartar respuestas incorrectas. A esta actividad le sigue una muy original (paso c) que consiste en encontrar errores gramaticales en mitigadores e intensificadores dentro de textos que podrían haber sido escritos por estudiantes extranjeros.

- b** ¿Te sientes “superior”? Elige la opción más adecuada.
- ¿Cuál de estas expresiones no está atenuada?
 - Está algo enfermo.
 - Está la mar de enfermo.
 - No se siente muy bien.
 - ¿Quién de estas amigas es la más rotunda al decir su opinión?
 - Aurora: Te queda mejor la otra.
 - María José: ¡Por favor, te queda mejor la otra!
 - Ana: Casi te queda mejor la otra.
 - Todo el mundo está inquieto porque Rosana no ha llamado para decir cuándo llegaba. Tú sales en su defensa. ¿Cuál de estos comentarios no podrías hacer?
 - No habrá tenido tiempo de llamar.
 - La verdad es que siempre hace lo mismo.
 - Lo que pasa es que no es fácil llamar desde un aeropuerto.
 - El autobús no llega. Una de las formas no es posible.
 - La verdad es que podíamos coger un taxi.
 - Lo que pasa es que podíamos coger un taxi.
 - Casi que podíamos coger un taxi.
 - “Por lo visto no es la primera vez que su gato se ha metido en problemas”. ¿Qué está haciendo esta persona?
 - Negar algo.
 - Disculpar.
 - Acusar.
 - Se puede atenuar un enunciado para...
 - no ser demasiado cortés.
 - imponer una opinión.
 - tranquilizar al interlocutor.
 - “Borrón y cuenta nueva” quiere decir algo así como...
 - cuéntame otra historia.
 - no te preocupes, ya se arreglará.
 - olvida el pasado, la vida sigue.

- Dices “Por lo visto han echado a Laura” cuando...
 - sabes que la han echado porque lo has visto.
 - has oído algo de que han echado a Laura, pero no lo sabes con seguridad.
 - sabes que han echado a Laura, pero por alguna razón quieres atenuar el efecto de la frase.
- “No me queda más remedio que hacerlo” se utiliza para...
 - justificarse.
 - negar algo.
 - pedir disculpas.
- Miembros de un grupo discuten a quién deben elegir como representante. ¿Quién es más directo?
 - Guada: Pues a mí Christian.
 - Pablo: Para mí que a Christian.
 - Jose: Yo creo que a Christian.

c ¿Problemas?

- He leído la novela de Mario Somormujo que me recomendaste y es una poca aburrida. Es muy lenta y tiene bastantes descripciones para mi gusto.
- El argumento no está mal, pero los personajes son demasiados simples. A mí, es una obra comercial, que no está bien escrita. La verdad es que me llaman más la atención otros tipos de novelas. Actualmente, no me interesa demasiado este autor.
- Los más de los escritores actuales solo piensan en el mercado editorial y creo que tienen poco que decir.
- ¿Sabes que le han dado el Premio Nacional de Literatura a Juan Condal? Imagino que Somormujo no tenga que estar muy contento.
- Al público le encanta muchísimo la última obra de Condal, ha tenido mucho éxito, y a mí. Bueno, creo que todavía he escrito demasiado de esto.

Ilustración 55. El Ventilador (55)

Otro apartado llamativo dentro de esta unidad 2 de “saber hacer”, es el análisis del acto de habla de la exhortación, relacionado estrechamente con la cortesía, y que, en *El Ventilador* analizan mucho más allá del “por favor” y “gracias”. En el ejemplo que vemos a continuación, se presentan distintas maneras de atenuar la petición, tanto en contextos formales como informales, más o menos directamente, con diferentes estrategias que pueden ser también actos amenazantes para la imagen. A su vez también pueden ser al mismo tiempo actos valorizantes para la imagen, tanto para la del emisor como para la del receptor, en este caso la persona a la que se le pide ayuda. Con este análisis de las estrategias corteses de solicitar ayuda se pretende, pues, reflexionar sobre las estrategias ofrecidas y evaluar para qué situaciones son válidas, dependiendo de factores como la edad de los participantes, de la distancia que haya entre ellos socialmente o del grado de familiaridad.

2. ¿Me echas una mano?

a Acabas de llegar de un viaje, tienes que subir todos los bultos a tu casa y necesitas ayuda. ¿Cómo se la pedirías a un amigo? ¿Cómo se la pedirías a un conocido que coincide contigo en la puerta?

b Observa las siguientes estrategias para pedir un favor. ¿Qué diferencias ves entre unos enunciados y otros?

| Estrategia | A un amigo | A un conocido |
|--|--|---|
| 1. Pides ayuda directamente | Ayúdame a subir las maletas. | ¿Me ayuda/s a subir las maletas? |
| 2. Suavizas la importancia de lo que deseas pedir | ¿Me ayudas a subir estas maletas? No pesan mucho, y en seguida nos vamos. | ¿Podría/s hacerme un favor? ¿Podría/s ayudarme a subir estas maletas? Es que yo solo/a no puedo. No pesan mucho. Es un momento. |
| 3. Apelas a la imagen positiva de tu interlocutor | Ayúdame a subir las maletas, anda. Sé bueno/a, ayúdame a ... | Don Antonio, ¿sería usted tan amable de...? Son solo dos pisos. Ya sabe usted, el 2A. |
| 4. Insinúas, de manera indirecta, que necesitas ayuda | ¡Cada día meto más cosas en las maletas! Creo que necesito un gimnasio. | ¡Uf! (resoplando) ¡Esto de que no haya ascensor...! |

c Siguiendo los modelos anteriores, es decir, usando las cuatro estrategias, imagina cómo le puedes pedir a alguien en un bar que quite los abrigos de un taburete y te deje sentarte.

PARA ATENUAR UNA PETICIÓN

- Perdona/e que te/le moleste.
- Siento molestarte/le.
- No quiero molestarte/le.
- Si no es mucha molestia...
- Si no te/le importa...

Ilustración 56. El Ventilador (69)

En el tercer apartado de este manual, dedicado a “saber cultura”, los autores se han centrado principalmente en temas del acervo cultural de España, comparando, por


ejemplo, cómo se celebran las bodas en España y en Japón. Igualmente, hay un apartado dedicado al lenguaje no verbal, que merece ser expuesto, también, como ejemplo de enseñanza de pragmática en el aula. Veámoslo:

1. Un gesto vale más que mil palabras

a. Cada vez existe una mayor conciencia sobre la importancia de la comunicación no verbal. Eso se refleja, por ejemplo, en el cuidado que ponemos al elegir cómo nos presentamos ante los demás o al escoger nuestro tono al hablar y en la preocupación por nuestra apariencia. Mira el cuadro siguiente: ¿qué gesto harías en cada caso? Por ejemplo, para gestualizar “allí”, mucha gente indica el lugar con el dedo índice.

| | Gestos innatos (origen genético y heredado) | Gestos adquiridos (origen social) |
|----------------|--|--------------------------------------|
| Vale | | X |
| Se acabó | | |
| Más o menos | | |
| Muy sabroso | | |
| Estoy lleno | | |
| Ven aquí | | |
| Allí | | |
| Hacer una foto | | |
| Hacer burla | | |
| Cállate | | |
| Pequeño | | |
| Abrir | | |
| Cerrar | | |

b. Ahora, observa la foto. ¿Qué puede estar expresando esta persona?



c. Hay gestos innatos cuyo origen es genético y heredado y otros que son adquiridos o de origen social. En parejas, intentad clasificar los gestos del cuadro en un tipo u otro. Puede ser difícil; por eso, discutidlo buscando argumentos; después, comprobad vuestras hipótesis en el solucionario.

Ilustración 57. El Ventilador (101)

El primer paso de esta unidad para concienciar al estudiante de las diferencias interculturales de los gestos es exponer que existen gestos universales y gestos propios de cada cultura, como se puede ver en el apartado (a). A partir de esa activación de la conciencia pragmática, el estudiante está más abierto a analizar no solo su cultura, sino también la de la lengua que está estudiando. En otra actividad algo más adelante (b, en la página siguiente), se reflexiona sobre todo lo que puede implicar el lenguaje no verbal y se insta a los estudiantes a que compartan situaciones con la clase en las que hayan vivido alguna anécdota debido a las diferencias culturales entre el lenguaje no verbal de su cultura y el de la española. Esta simple reflexión puede dar como resultado un coloquio muy enriquecedor dentro de la clase, que va a ayudar mucho a los estudiantes a entenderse mejor con los miembros de la cultura que les hospeda.

b Junto a los gestos, el espacio (distancia física entre las personas en lugares públicos y privados), el paralenguaje (claves auditivas que acompañan a las señales lingüísticas) y el silencio (que puede significar temor, si es prolongado, o una comunicación satisfactoria en otras situaciones) son aspectos que debemos tener en cuenta cuando hablamos con los otros. Piensa en alguna anécdota que hayas vivido tú, que hayas presenciado o que te hayan contado en la que estos factores no verbales (el espacio y la distancia, el paralenguaje, el silencio u otros) hayan sido la causa de un malentendido.

Ilustración 58. El Ventilador (101)

Por último, nos gustaría destacar la siguiente actividad, por la cual los estudiantes pueden aprender gestos idiosincrásicos de la cultura española muy comunes (algunos de ellos con otros significados en otra cultura, como el número 2, que en la cultura italiana significa “tengo miedo”). De nuevo, el profesor que enseñe este contenido debe tener un amplio bagaje cultural sobre el comportamiento de los españoles si no se trata de un profesor nativo de España.

4. Gestos y palabras

a Algunos gestos españoles no tienen equivalencia en otras culturas o, si existen, no significan lo mismo. Os proponemos que los escenifiquéis. Leed las descripciones con atención, representad los gestos y buscad un significado: cuándo se hacen, para qué, con qué intención, etc.

1. El dorso de los dedos de la mano golpea repetidamente la propia mejilla para expresar el mal comportamiento de alguien.
2. Se orientan los dedos de una o de las dos manos hacia arriba y se unen y separan varias veces.
3. Se cierra el puño de una mano para criticar el comportamiento de alguien respecto al dinero.
4. Se llevan las puntas de los dedos de una mano unidas hacia la boca y, al llegar a esta, se da un beso y la mano se abre como una flor, muy rápidamente, volviendo la mano a la postura inicial.
5. Se besa una cruz hecha con el dedo índice y el pulgar. A veces, se añade la expresión “por estas”.



b ¿Existen estos gestos en tu cultura? ¿Y sus equivalentes? ¿Hay otros genuinos?

Ilustración 59. El Ventilador (103)

5.4 FACTORES IMPORTANTES EN LA ADQUISICIÓN DE LA PRAGMÁTICA

Si todas las premisas anteriores se cumplen, y los profesores eligen y quieren enseñar pragmática y además se toman la molestia de crear sus propios materiales, antes de empezar a hacerlo, deben ser conscientes de varias cuestiones básicas dentro de la enseñanza y la adquisición de la pragmática y con las que todo profesor de idiomas debería estar familiarizado. En este apartado las discutiremos, y son las siguientes: el papel de la atención y consciencia pragmáticas en la adquisición, el desarrollo de la competencia pragmática en contextos de inmersión y las distintas técnicas y materiales de enseñanza de la pragmática. Veamos, pues, cada una de ellas detalladamente.

5.4.1 La atención y la consciencia pragmática

Un concepto básico y admitido por los investigadores de adquisición de pragmática es el que planteó Schmidt (1990; 1993; 1995) con su *Noticing Hypothesis*, en español *Hipótesis del Reconocimiento*. Según Schmidt, la atención, la consciencia, y el reconocimiento de los rasgos pragmáticos de un enunciado son necesarios para que los aprendices de una L2 adquieran la competencia pragmática y, por lo tanto, sean competentes pragmáticamente al nivel de los nativos en la lengua meta. Es, por lo tanto, una condición *sine qua non* para que el estudiante transforme el *input* en *intake*⁴⁷. Basándose en las apreciaciones de Richards (1990) sobre la enseñanza de la conversación en los programas de una segunda lengua, Schmidt reflexiona sobre dos maneras básicas de enseñar la pragmática:

- a) A través de la conversación (asumiendo la habilidad de los estudiantes para poder llevar a cabo una conversación, incluyendo la competencia pragmática), por lo que se adquiriría básicamente hablando, manteniendo conversaciones.
- b) A través de un enfoque mucho más directo, que se centraría explícitamente en las propias estrategias que se llevan a cabo en la conversación y las analizaría, enfatizando el despertar de la consciencia pragmática.

⁴⁷ Krashen (1985), en su hipótesis del *input comprehensible* (también conocida como la hipótesis del monitor) defiende que para adquirir nuevos conocimientos lingüísticos los aprendices deben estar recibiendo un *input* que contenga elementos ligeramente superiores a su nivel lingüístico en ese momento ($I + 1$).

Es precisamente a partir de esta distinción desde donde se ha investigado en numerosas ocasiones cómo enseñar la pragmática, dando como resultado, a través de numerosos estudios (House y Kasper, 1981; Blum- Kulka, 1983; Olshtain y Cohen 1990; Bardovi-Harlig, Hartford, Mahan-Taylor, Morgan y Reynolds, 1991; Bouton, 1994; Rose, 1994; Schmidt 1995; Cohen 1996; House 1996; Tateyama et al. 1997; Kasper y Rose 1999; Kasper 2001; Tateyama 2001; Yoshimi 2001; Alcón Soler 2005; Félix-Brasdefer 2008; Louw et al. 2010; Eslami y Liu 2013), que el mejor método para enseñar la pragmática es hacerlo de manera explícita⁴⁸, como sostenía Schmidt, despertando la consciencia pragmática del estudiante respecto no solo a los rasgos pragmáticos de la lengua que están aprendiendo, sino también respecto a los de su propia lengua y las diferencias que pueda haber entre las dos.

Es de esta manera, según Wildner-Basset (1994:3), como los estudiantes de una lengua extranjera pasan de tener un conocimiento declarativo, en el que conocen el sistema, a un conocimiento procedimental⁴⁹, en el que saben cómo usarlo, la manera de implementar este conocimiento es, pues, incluyéndolo en el programa de la asignatura:

The more we know about this procedural knowledge, the more we will be in the position to include empirically sound information about pragmatic aspects of the target language in instructional materials and syllabi. We as classroom teachers, textbook authors, or curriculum designers for adult language learners need to increase our own awareness of pragmatic aspects of students' interlanguage in order to be able to pass this knowledge on to our learners⁵⁰.

Sin embargo, para Barron (2003:10), es posible que, dependiendo del contexto y la situación, el paso del conocimiento declarativo al procedimental pueda ser interrumpido o disminuido en un alumno de una lengua extranjera por causas como el estrés, la presión, la fatiga o simplemente que el contenido cognitivo de la comunicación sea tan elevado que le impida el acceso a este tipo de conocimiento mientras se está

⁴⁸ Schmidt defiende que esta es la única manera de compensar en un adulto la diversidad de estrategias que tienen los padres y cuidadores de los niños a la hora de enseñarles a desarrollar la competencia comunicativa (1993:36).

⁴⁹ Esta distinción entre conocimiento declarativo y procedimental es propuesta por Faerch y Kasper en 1984 y adoptada luego por Bachman en 1990.

⁵⁰ Cuanto más sepamos acerca de este conocimiento procedimental, más estaremos en la posición de incluir información empírica sólida sobre los aspectos pragmáticos de la lengua de destino en los materiales de instrucción y programas de estudio. Nosotros como maestros, autores de libros de texto, o diseñadores de planes de estudios para estudiantes de idiomas para adultos, necesitamos aumentar nuestro conocimiento de los aspectos pragmáticos de la interlengua de los estudiantes con el fin de ser capaces de transmitir este conocimiento a nuestros alumnos (traducción propia).

produciendo la comunicación. De modo que no siempre que el estudiante ya ha adquirido este conocimiento procedimental es capaz de usarlo adecuadamente, debido al filtro afectivo⁵¹ u otros factores contextuales que pueden afectar a su capacidad de comportarse pragmáticamente de un modo adecuado.

Otro factor a tener en cuenta que influye en la capacidad de los estudiantes en adquirir la pragmática de una nueva cultura es la memoria implícita. Schmidt, (1995:25) hablando de la consciencia lingüística a la hora de aprender un segundo idioma, reflexiona acerca de la influencia que puede tener esta memoria implícita. Definida por el propio Schmidt como “las experiencias del pasado que afectan al comportamiento actual, incluso cuando no lo recordamos conscientemente”, podría afectar a nuestro comportamiento en una segunda lengua, especialmente si tenemos en cuenta que la pragmática de cada grupo cultural es idiosincrásica y que la adquirimos en nuestra infancia.

Como hemos visto en este apartado, no solo la manera en la que enseñamos la pragmática, sino también otros factores como el contexto del estudiante, la pragmática de su lengua madre, o la situación psicológica que el estudiante tenga en ese momento, pueden afectar tanto a la adquisición de los componentes pragmáticos de una lengua como a la accesibilidad que tenga el estudiante a ellos una vez los ha adquirido.

5.4.2 Factores que influyen en el desarrollo de la pragmática en programas en el extranjero. La aculturación

Cuando un estudiante forma parte de un programa de enseñanza de un idioma en el extranjero, claramente tiene una gran motivación por estudiar una lengua extranjera. Esta motivación puede ser de varios tipos: laboral, familiar, social, etc. No obstante, dentro de la experiencia de vivir en el extranjero hay, además de los que hemos visto con anterioridad, varios factores que pueden afectar al proceso de adquisición de la pragmática de la lengua. Analizaremos aquí dos de los más importantes: el tiempo de estancia en la comunidad donde se habla la lengua meta y la cantidad de redes sociales que va tejiendo el estudiante con los nativos a lo largo de su estancia en el país extranjero.

⁵¹ Krashen postula en 1982 en su obra *Principles and practice in second language acquisition* el modelo del monitor, y dentro de este, la hipótesis del filtro afectivo, que argumenta que los factores afectivos tales como la motivación, la autoestima o la ansiedad afectan a la capacidad del estudiante para adquirir una segunda lengua.

Para poder comprender el proceso de adquisición de la pragmática de una cultura en concreto tendremos primero que entender qué es la aculturación. El término *aculturación* se empezó a usar a finales del siglo XIX por antropólogos americanos para describir los cambios que sufrían los nativos del continente americano al adaptarse a la cultura de los conquistadores. En la actualidad se refiere al resultado, o también al proceso en sí, por el cual una persona o un conjunto de personas se adaptan a una cultura diferente a la suya o adquieren rasgos de la misma de manera inconsciente al vivir inmersos en ella. Esta adaptación no implica que los individuos que pasan por este proceso necesariamente se desprendan totalmente de su cultura autóctona, como sucedía en el pasado. Según el Instituto Cervantes:

El proceso de aculturación consiste, por un lado, en la incorporación de elementos de la nueva cultura y, por otro, en el reajuste de los patrones culturales del individuo o grupo, motivados ambos por la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas⁵²

En 1978, Schumann, en su obra *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition* propone la teoría del Modelo de Aculturación, por la cual se describe el proceso de adquisición de una segunda lengua por parte de inmigrantes que hacen su vida (laboral y personal) inmersos en un medio monolingüe, en el que solo se habla la lengua de la nueva cultura. El grado en el que, según Schumann, se mide de algún modo esta aculturación, depende de si el sujeto se identifica más con la nueva cultura que con la propia. Según Schumann hay dos factores clave de los que depende esta aculturación: el factor psicológico y el social.

Dependiendo de la medida en la que el *aculturado* se sienta identificado socialmente con los miembros de la nueva cultura en la que está viviendo, tendrá más o menos éxito, ya que esto influirá en si tendrá más o menos contacto con ellos. De igual modo, la medida en la que los aprendientes se sienten a gusto en el proceso de aprender esta nueva lengua sería el otro factor clave a la hora de aculturizarse: el factor psicológico. Aunque, de acuerdo a Schumann, estos dos factores influirían en el grado de aculturación del estudiante, hay numerosas circunstancias por las cuales estos factores se verían afectados, como por ejemplo el acceso que pueden tener los aprendices a los grupos de hablantes nativos, las dimensiones del grupo inmigrante o minoritario y cuánto necesitan

⁵² http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aculturacion.htm

al/del grupo mayoritario, el grado de afinidad y unidad entre los integrantes de este grupo minoritario, las diferencias entre las dos culturas, la actitud del grupo mayoritario frente al minoritario, cuánto tiempo espera estar el inmigrante en el país de la lengua meta, etc. El propio Schumann desarrolló esta teoría estableciendo que existían muchas más variables de las que dependía esta adaptación cultural y lingüística (1986:380):

| | |
|-------------------------------|---|
| <i>Social Factors:</i> | Dominance; Nondominance; Subordination; Assimilation; Acculturation; Preservation; Enclosure; Cohesiveness; Size; Congruence; Attitude; Intended Length of Residence in TL Area. |
| <i>Affective Factors:</i> | Language Shock; Culture Shock; Motivation; Ego-permeability. |
| <i>Personality Factors:</i> | Tolerance for Ambiguity; Sensitivity to Rejection; Introversion/Extroversion; Self-esteem. |
| <i>Cognitive Factors:</i> | Cognitive Development; Cognitive Processes: imitation, analogy, generalisation, rote memorisation; Cognitive Style: field dependence, category width, cognitive interference, monitoring. |
| <i>Biological Factors:</i> | Lateralisation; Transfer; Infrasystems. |
| <i>Aptitude Factors:</i> | Modern Language Aptitude; IQ; Strephosymbolia. |
| <i>Personal Factors:</i> | Nesting Patterns; Transition Anxiety; Reaction to Teaching Methods; Choice of Learning Strategies. |
| <i>Input Factors:</i> | Frequency; Salience; Complexity; Type of Interlocutor. |
| <i>Instructional Factors:</i> | Goals; Teacher; Method; Text; Duration; Intensity. |

Ilustración 60. Variables de la adaptación lingüística según Schumann (1986)

Siguiendo con la corriente de la teoría de la aculturación, en 1985 Olshtain y Blum-Kulka recuperan este modelo de adaptación con un estudio, descubriendo que los inmigrantes necesitaban unos diez años para llegar a comportarse como hablantes nativos en términos de aceptabilidad del comportamiento de los nativos en los actos de habla, aunque gramaticalmente todavía hubiera algún tipo de variabilidad respecto al comportamiento nativo (1985:304).

Como hemos visto, no solo el tiempo en el extranjero es un factor a tener en cuenta a la hora de medir la adaptación (Olshtain y Blum-Kulka 1985). De hecho, puede ser posible que existan inmigrantes que estén más de diez años en un país extranjero y no hablen el idioma ni siquiera a un nivel umbral, para poder comunicarse en caso de necesidad. La conexión social con los miembros de la otra cultura es clave para poder adaptarse, y con ello aculturarse. Varios estudios llevados a cabo en el extranjero lo demuestran, aportando datos fidedignos que nos indican que claramente la aculturación no depende solamente del tiempo que el estudiante esté en el país extranjero (Olshtain y Blum-Kulka 1985; Blum-Kulka y Olshtain 1986), sino de las redes sociales en las que

está inmerso dentro del mismo (Bardovi-Harlig y Dornyei 1998; Kasper y Rose 1999; Dekeyser 2007; Taguchi 2008; Llanes y Muñoz 2009; Alcón Soler 2015). Para Bardovi-Harlig y Dornyei (1998:236,247), solo el hecho de vivir en el extranjero le da más oportunidades al estudiante de darse cuenta de la existencia de diferencias pragmáticas, lo que hace que tenga más oportunidades de adquirir o aprender, independientemente de su nivel (249). Taguchi (2008:40), añade a esta afirmación que “living in the target community alone might not facilitate pragmatic learning if learners do not actively seek opportunities for practice”⁵³. De modo que hay que interactuar para crear situaciones en las que las diferencias pragmáticas salgan a la luz y así el estudiante las pueda apreciar, analizar, comprender y aplicar, asumiendo que va a notar estas diferencias pragmáticas y no las va a asociar a meros comportamientos individuales, sino a diferencias pragmáticas y sociales. Por lo tanto, en cualquier caso, sea el alumno consciente o no de estas diferencias culturales, este proceso se verá reforzado y acelerado si añadimos la instrucción (explícita o implícita) de la pragmática, otro factor clave dentro del aprendizaje de este componente del lenguaje.

Igual que sucede con cualquier otro rasgo de una lengua (esto es: la gramática, el vocabulario, la fonética, la prosodia, la semántica, etc.), la pragmática se puede enseñar de diferentes maneras. Como sabemos, el estudiante tiene que ser consciente de la existencia de un rasgo pragmático concreto para poder aprender cómo funciona la lengua meta en este sentido, así que partiremos de ahí, de la activación de la consciencia pragmática, de hacer prominente y relevante lo que en un principio no lo era.

Dado que la comunicación humana contiene varios rasgos universales de afinidad, tendremos que fijarnos en aquellos que no lo son y son idiosincrásicos de la cultura de la lengua meta o simplemente diferentes a los de la lengua de nuestros estudiantes. Esa es la información de la que carecen los estudiantes de una L2: qué rasgos son universales y qué rasgos son específicos de cada cultura. Precisamente ahí es donde se produce la transferencia pragmática negativa, en esos rasgos que son específicos de la L2 (o simplemente no compartidos con la L1) y no son conocidos por el estudiante. Aquí es

⁵³ Solo el hecho de vivir en la comunidad de la lengua meta puede que no facilite el aprendizaje pragmático si los estudiantes no buscan activamente oportunidades para practicar (traducción propia).

donde la pragmática intercultural⁵⁴ entra en juego para intentar evitar estas transferencias negativas, ya sean pragmalingüísticas o sociopragmáticas.

Cuando aparece una transferencia pragmalingüística es debido a que los recursos que tiene el aprendiz del idioma para expresar un acto comunicativo no coinciden pragmáticamente con los homólogos en su lengua. Serían fallos como el ser más o menos directo, más o menos formal, o usar determinadas rutinas lingüísticas o formas lingüísticas, que pueden intensificar o suavizar los actos comunicativos (Kecskés 2013:16). Si la transferencia negativa es sociopragmática, se deberá más bien a diferencias entre rutinas sociales, percepciones e interpretaciones del mundo y de los actos de habla que vienen dados por una base moral y social de cómo debe funcionar el mundo y las relaciones entre los participantes de la conversación. De esta manera se pueden malinterpretar distancias sociales, relaciones de poder, derechos, obligaciones o grados de imposición en un acto comunicativo si la pragmática del estudiante se encuentra a caballo entre la L1 y la L2 (Rose y Kasper 2001). Es decir, el error pragmalingüístico tendría más que ver con la relación entre las formas lingüísticas y sus respectivas funciones en cada lengua, mientras que el fallo sociopragmático tendría más que ver con si un comportamiento comunicativo es apropiado o no socialmente.

Veamos un ejemplo concreto de fallo sociopragmático: alguien que llega tarde en Japón, debería saber que en la cultura japonesa no es necesario dar excusas cuando se llega tarde, simplemente diciendo “lo siento, he llegado tarde” se ha sido lo suficientemente cortés con nuestros interlocutores, y dar explicaciones es incluso descortés, mientras en la cultura española sería todo lo contrario, se espera que la persona que llega tarde dé alguna excusa, incluso si esta excusa no es cierta. El dar excusas en español es un acto de cortesía en sí que, si no se produce, se puede ser descortés.

Por otro lado, la habilidad pragmalingüística sería, pues, la habilidad de seleccionar las formas lingüísticas adecuadas para expresar la estrategia particularmente usada para realizar ese acto de habla en concreto. Sería el control lingüístico que tiene el hablante respecto a las distintas formas que se usan comúnmente para realizar un acto de

⁵⁴ La pragmática intercultural se ocupa del modo en que el sistema lingüístico se pone en uso en los encuentros sociales entre seres humanos que tienen diferentes lenguas maternas, comunicándose con una lengua común, y normalmente representando diferentes culturas (Kecskés 2013:14). Aunque la pragmática intercultural sea una ciencia que simplemente estudia el uso del lenguaje, nos puede ayudar mucho a la hora de entender y prevenir la transferencia negativa.

habla, así como el control que tiene sobre el registro en el cual se usa cada una de las mismas.

De esta manera, existe un conocimiento colectivo que tienen interiorizado los hablantes de cada cultura, de modo que este conocimiento colectivo es lo que hace que sientan esa “parcela común” que les hace entenderse y comunicarse con efectividad (Kecskés 2013:45) y que se adquiere con la práctica, comunicándose entre sí, y observando otras comunicaciones, tanto en la vida real, como ficticias, en el cine, en los libros o en el teatro. De esta manera, si queremos que los aprendices de una lengua sean competentes pragmáticamente y partícipes de este *common ground* o afinidad sociolingüística, debemos hacerles practicar, no sin antes mostrarles un modelo a través del cual puedan identificar los componentes de este comportamiento compartido, y cómo difiere de su L1.

Dado que en muchas ocasiones la práctica con nativos no es accesible ya que los estudiantes de la L2 viven en un país o incluso en un continente diferente al de la lengua que están estudiando, o bien porque, si viven en el país de la L2 no siempre tienen acceso a hablar con nativos o esto puede ser “arriesgado”, la clase debe proporcionar ese medio, este lugar seguro, en el cual practicar esos conocimientos pragmáticos que se están adquiriendo en clase.

5.4.3 Técnicas de la enseñanza de la pragmática: instrucción implícita y explícita

Como hemos visto con anterioridad en este capítulo, hay dos maneras de enseñar la pragmática: de forma explícita y de forma implícita.

Cuando enseñamos pragmática de forma implícita partimos de que no sabemos qué ha sido relevante y qué no, no sabemos de qué se ha dado cuenta el alumno o hasta qué punto ha encontrado diferencias con su lengua y su cultura (Schmidt 1993:25). Si partimos de la premisa del propio Schmidt de que para que el *input* se convierta en *intake* el estudiante tiene que haberse dado cuenta de que esto existe, y tiene que ser relevante a sus ojos, nunca estaremos seguros de si un estudiante ha adquirido un patrón pragmático solamente por haberlo visto con anterioridad, en un ejemplo en clase, o en la vida real. Aunque es cierto que varios conocimientos acerca de la pragmática se interiorizan inconscientemente, lo cierto es que la mayoría de los estudios demuestran que es de una manera consciente cuando más y mejor se interioriza este tipo de contenidos, siendo

necesaria la consciencia pragmática para entender el significado completo de la actuación del nativo y poder comprender así cómo está organizado su sistema pragmlingüístico.

Hablamos, pues, de instrucción implícita cuando destacando de alguna manera ciertas estrategias o características del *input*, el estudiante puede una generalización inconsciente a través de los ejemplos, sin profundizar (Alcón Soler 2005). Cuantas más veces se vea un comportamiento lingüístico, más se asociará con esa situación. Por lo tanto, cuantas más veces los estudiantes vean una estructura concreta en un contexto, o una reacción determinada a una situación, más la asociarán a que pragmáticamente es adecuada a ese ámbito en particular, especialmente si se está usando *realia*⁵⁵ (Schmidt 1995; Kasper 1997; Alcón Soler 2005; Louw et al 2010; Aksoyalp 2015). El problema más importante de este tipo de instrucción es claro: además de no poder controlar lo que los estudiantes están aprendiendo o no, siempre habrá situaciones que no se suelen ver en clase, como por ejemplo cómo son los funerales, cómo se debe comportar una persona en uno de ellos, o cómo dar el pésame.

Por otro lado, con la instrucción explícita de la pragmática el profesor explica y sugiere comportamientos, incide en el posible malentendido, para así poder hacer ver a sus alumnos la diferencia pragmática entre las dos culturas y reflexionar sobre ella, sobre las posibles causas, intentar armar representaciones mentales de cómo funciona el sistema pragmático, o formar hipótesis desde lo conocido para tratar de entender el esquema pragmlingüístico, pero sobre todo sociopragmático de la L2. Hablaríamos en clase, pues, de metapragmática⁵⁶, de todo lo que rodea a la circunstancia del enunciado o de la situación tratando de entenderla desde la interculturalidad, analizando las diferencias que hay con la L1 y la cultura nativa de nuestros estudiantes, para que así, a través de un método inductivo en primera instancia, comprendan mejor la cultura de la lengua meta. Autores como Rose y Kwai-fun defienden el método inductivo frente al deductivo a la hora de enseñar cumplidos y sus reacciones. El método inductivo, como bien definen Rose y Kwai-fun, consiste en una deducción consciente que se lleva a cabo por un proceso

⁵⁵ Los *realia* son textos orales o escritos que forman parte de la realidad. No serán textos escritos o adaptados para la clase de español sino textos tomados y extraídos directamente de la realidad.

⁵⁶ Término acuñado por el lingüista, antropólogo y psicólogo Michael Silverstein que trata cómo los efectos y las condiciones del uso del lenguaje en sí mismas se vuelven objeto de discusión. Se hablará entonces de qué está sucediendo en una interacción, desde describir el uso correcto del lenguaje, especificar bajo qué condiciones se deben usar ciertas palabras o expresiones, o analizar el contexto de la interacción.

de descubrimiento guiado (2001:164). Los estudiantes ven una serie de frases dentro de un contexto y el profesor les va guiando hasta que encuentran la norma gracias a una serie de preguntas que se les van haciendo. En el caso de la enseñanza de los cumplidos, Rose y Kwai-fun observan que la enseñanza inductiva no es mucho más eficaz que la deductiva (que sería la enseñanza implícita de este acto de habla) si no se resuelven las dudas que los estudiantes puedan tener una vez llamamos la atención del rasgo pragmático característico que queremos que aprendan. Sin embargo, Kubota (1995) observa ventajas en los estudiantes que están aprendiendo implicaturas mediante el método inductivo, aunque estas ventajas desaparezcan cuando se les vuelve a hacer una prueba, una vez pasado un tiempo. Cohen (1995:24), por ejemplo, desarrolla una metodología de enseñar la pragmática explícitamente a través de *role-plays*, haciendo que los propios alumnos se encuentren en la situación y viendo sus reacciones, o incluso usando la entrevista *role-play* (una variante del DCT⁵⁷ escrito) por la cual los entrevistados explican qué dirían sin la necesidad de actuar, como en los *role-plays*. Cohen habla del problema que tiene este tipo de actividad en la forma que se realiza por escrito, y del hecho de que hay cierta información, ciertos datos que se nos escapan al hacer este tipo de actividad (bien sea para investigar o para enseñar), como la prosodia y el lenguaje no verbal, además de otras desventajas como la pérdida de la naturalidad o la variabilidad de la longitud de enunciado que se produce.

En el siguiente capítulo se describirá la metodología, así como los objetivos y las preguntas de investigación que se han planteado a la hora de trazar las directrices de este proyecto.

⁵⁷ DCT, en sus siglas en inglés proviene de “Discourse Completion Task”, una técnica usada en estudios de pragmática y lingüística en general por la cual se provoca una respuesta de los sujetos investigados ante una situación a través de un guion en el que se explica la situación concreta en la que se desarrolla el acto de habla, o el rasgo lingüístico concreto que se quiere investigar.

6 METODOLOGÍA

En este capítulo se expondrá la metodología escogida para realizar el estudio en el que se basa esta tesis, desde los objetivos y preguntas de investigación, pasando por la recogida de datos y el diseño del corpus que se ha creado, para posteriormente, en los siguientes capítulos, realizar el análisis del mismo y la comparación entre los grupos investigados en los tres actos de habla estudiados.

6.1 DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta tesis doctoral es enriquecer el campo de la enseñanza de la competencia comunicativa en el aula, concretamente el componente pragmático y dentro de este, los aspectos que están relacionados con la cortesía. Teniendo en cuenta que la pragmática ha sido una faceta del lenguaje no suficientemente atendida, no solo en la planificación de las clases de español, sino también en los programas de las asignaturas, así como en los materiales disponibles para profesores, la presente tesis doctoral aportará un corpus multimodal contrastivo original de hablantes nativos y no nativos del español que podrá ser utilizado para enseñar pragmática fácilmente en el aula de español a través de vídeos de hablantes nativos y no nativos, sus transcripciones y la etiquetación de estas.

Como sabemos, la comunicación efectiva en una L2 implica el desarrollo de la competencia pragmática y esta evoluciona de manera independiente al desarrollo de la competencia lingüística, de modo que la adquisición de conocimientos pragmáticos no se desarrolla de forma paralela a la adquisición de contenidos gramaticales y léxicos. Para

ratificar esta afirmación, analizaremos tres grupos de hablantes, uno nativo de español, y otros dos no nativos, cuya lengua materna es el inglés americano, que tienen dos niveles distintos de competencia lingüística de español: B1 y C1 (MCER).

Nuestra hipótesis base es que los dos grupos de hablantes no nativos analizados, no difieren tanto entre sí como difieren del grupo de españoles nativos, el tercer grupo, el cual es nuestro grupo de control, demostrando así que la competencia pragmática no se adquiere paralelamente a la competencia lingüística. Analizaremos nuestro corpus, pues, desde un punto de vista pragmático y sociolingüístico, para buscar patrones típicos de comportamiento, observar así las diferencias entre los distintos grupos de hablantes analizados, y poder comprobar si nuestra hipótesis inicial se cumple.

Las preguntas de investigación sobre las cuales se ha fraguado este proyecto son las siguientes:

1. ¿Hay diferencias notables tanto en la frecuencia como en el patrón de las estrategias escogidas entre nativos y no nativos en el estudio para desarrollar los tres actos de habla propuestos?
2. Dentro de los hablantes no nativos, ¿podemos apreciar diferencias notables entre el grupo de nivel intermedio y el grupo de nivel superior tanto en los patrones que siguen como en las estrategias que utilizan para llevar a cabo los tres actos de habla que se les proponen?
3. ¿Influyen en la adquisición de la competencia pragmática otros factores como el hecho de haber estado cursando estudios en el extranjero más de seis meses, o la percepción que dichos estudiantes tienen de su nivel de español?

6.2 DISEÑO DEL CORPUS

Al compilar este corpus se han tenido en cuenta estudios anteriores que ratifican la elección del *role-play* como el método ideal a la hora de recoger datos enfocados a un análisis pragmático en contraste con el DCT, el cual restringe la negociación entre hablantes, las evasivas, las repeticiones, las elaboraciones de las respuestas y la variedad (Franch y Lorenzo-Dus 2008:248), dando como resultado un corpus más natural. Teniendo en cuenta la dificultad de recoger estos datos de situaciones reales, en la vida diaria, los *role-plays* grabados en vídeo facilitan la recogida de datos además de mostrar otros componentes importantes de la comunicación que no sería posible mostrar con un

DCT como, por ejemplo, la expresión de la cortesía de modo no verbal por parte de los participantes de la conversación (Franch y Lorenzo-Dus 2008:264). Como apunta Williamson (2008:215), “en términos semióticos, la imagen no vale mil palabras, porque no se lee de manera secuencial, como las palabras”. Por lo tanto, con un corpus multimodal se aporta mucho más que con una transcripción lineal basada solo en el componente verbal lingüístico. Se aportan, pues, otros componentes de la comunicación que se dan simultáneamente al lenguaje verbal, y que añaden significado al mismo, siendo este tipo de corpus mucho más completo en cuanto a comunicación se refiere.

Consideramos el *role-play* el método más acertado a la hora de recopilar datos que no sean habla espontánea, ya que demuestra la competencia del estudiante en una situación normal de la vida cotidiana, y a su vez porque en los actos comunicativos reales sí se da una relación fundamental entre lengua, gestos y cognición (Adolphs et al. 2011). Como sabemos, los componentes paralingüísticos, como el lenguaje no verbal, son rasgos identificativos de cada cultura. El hecho de crear un corpus de vídeo ayuda a analizar también la adquisición de esta parte de la cultura a través de otros rasgos de la comunicación, como pueden ser los gestos, la proxémica o la entonación. Además, el trabajar con un corpus multimodal, no solo basado estrictamente en el lenguaje verbal, sino también en otros elementos de la comunicación, como todo aquello que tiene que ver con la semiótica, hace que esta parte de la interacción se tenga en cuenta, y que los estudiantes sean más conscientes de la naturaleza multimodal de la comunicación real nativa (Ackerley y Coccetta 2007:351). Kress y van Lauren ya afirmaban en 1996 que un texto hablado no es nunca solo verbal, sino también visual, combinándose con otros rasgos paralingüísticos como la expresión facial, la postura o los gestos. De modo que, si usamos un corpus multimodal, los aprendientes pueden usar esa información visual para activar su conocimiento del mundo. No debemos olvidar que la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua no tienen la oportunidad de vivir en un país donde se habla y, por lo tanto, no tendrán tantas oportunidades a la hora de presenciar comunicación real. El vídeo les proporcionará a todos los estudiantes, a los que tengan la oportunidad de viajar fuera y a los que no, acceso inmediato a información concreta sobre los participantes de la conversación, algo que no sería posible dándoles solo un texto escrito, como, por ejemplo, el estado de ánimo en el que se encuentran, su actitud, sus relaciones sociales, así como los gestos que utilizan, las expresiones faciales, la proximidad entre hablantes, la entonación o las miradas (Ackerley y Cocetta 2007:366).

Desde comienzos del siglo XXI se han creado múltiples corpus multimodales, como por ejemplo el CID (OTIM project)⁵⁸, un corpus francés, que consta de ocho conversaciones de una hora, en las que ocho parejas charlan sentadas informalmente, con un micrófono en la cabeza, pero sin ningún propósito en concreto o un tema dado. Otro corpus similar es el proyecto M4 (Multimodal Meeting Manager) de la Comisión Europea,⁵⁹ grabado en distintas universidades y organismos europeos en seis países diferentes, que trata de describir desde movimientos, hasta gestos y distancias en conversaciones que se producen en habitaciones dotadas de sensores. La finalidad de este proyecto es mejorar este tipo de herramientas, entre las cuales se encuentran detectores de emociones e identificación de personas a través de la inteligencia artificial. La mayoría de estos corpus se han creado para analizar el comportamiento humano y la interacción desde un punto de vista social, psicológico o emocional. Solamente una fracción mínima de estos corpus han sido creados para el análisis intercultural, como por ejemplo el UTEP-ICT Cross-Cultural Multiparty Multimodal Dialog Corpus⁶⁰, de la Universidad de California del Sur, en Estados Unidos, que se ha creado para analizar las percepciones de distintos grupos culturales a la hora de interpretar comportamientos humanos.

Dentro del último grupo de corpus del que hemos hablado, los que tratan de desvelar los entresijos de la comunicación intercultural, solo un número muy reducido de ellos se ha dedicado a la enseñanza de idiomas. Un ejemplo de ello es *The Spanish Corpus Proficiency Level Training*⁶¹, de la Universidad de Texas en Austin, dentro del proyecto de LAITS⁶² (Liberal Arts Instructional Technology Services), que se centra en el entrenamiento de la evaluación de niveles lingüísticos de español basándose en vídeos de entrevistas a distintos aprendientes de diferentes niveles. Este corpus se complementa con transcripciones sin anotar y ejercicios de identificación de niveles para profesores noveles.

⁵⁸ <http://www.lpl-aix.fr/~otim/ressources.html>

⁵⁹ http://cordis.europa.eu/project/rcn/63970_en.html

⁶⁰ <http://nld.ict.usc.edu/group/corpora/utep-ict-cross-cultural-multiparty-multimodal-dialog-corpu>

⁶¹ <http://www.laits.utexas.edu/spt/intro>

⁶² <http://liberalarts.utexas.edu/laits/>

LAITS, asimismo, tiene en su página web de español de ejercicios por niveles⁶³ un compendio de vídeos también clasificados por niveles de comprensión. En este caso se trata de hablantes nativos haciendo diferentes tareas, desde decir los días de la semana o la hora, hasta *role-plays* (en realidad monólogos), en los que los hablantes nativos actúan como si se estuviera desarrollando una conversación con otro interlocutor, aunque no podamos escuchar a la otra parte. De nuevo, los textos de las transcripciones de estos vídeos están sin anotar, aunque van acompañados de una serie de contenido de apoyo de vocabulario y gramática, ya que la finalidad de estos vídeos es ser usados en clase como apoyo a los materiales de los manuales de cada curso.

También dentro del departamento de español de la Universidad de Texas en Austin, subvencionado por LAITS, se encuentra el Media Center⁶⁴, un subdepartamento donde estudiantes becados tanto de grado como de máster y doctorado desarrollan productos multimedia para apoyar las clases de español de su departamento. En su apartado de vídeos⁶⁵, se pueden ver desde narraciones, documentales, hasta entrevistas a hispanohablantes y a no hispanohablantes. Cada vídeo va acompañado de su transcripción, así como de una unidad didáctica para poder apoyar la enseñanza de ciertos contenidos gramaticales con el vídeo.

Otro ejemplo de corpus multimodal, en este caso más enfocado al campo de la fonética, es *The Sounds of Spanish*⁶⁶, de la Universidad de Ohio State, en Estados Unidos. En este corpus se puede buscar contenido por tema, por país o por fenómeno lingüístico, incluso también en lenguas indígenas del territorio hispanohablante de Latinoamérica. Se trata de monólogos acompañados de su transcripción sin anotaciones.

Un primer intento de usar el vídeo como herramienta de enseñanza de la pragmática dentro de la clase de español lo proporciona *Pragmatics en español*⁶⁷, una página web que tiene distintos recursos para enseñar primero qué es la pragmática, desde

⁶³ <http://www.laits.utexas.edu/spe/index.html>

⁶⁴ <https://liberalarts.utexas.edu/spanish/about/media-center/home.php>

⁶⁵ <http://laits.utexas.edu/spanvid/>

⁶⁶ <http://dialectos.osu.edu/default.cfm>

⁶⁷ <http://www.slaitresearch.com/flash/index.htm>

un tutorial con conceptos básicos, seguido de una evaluación de competencia pragmática, terminando con dos lecciones para comparar actos de habla en inglés y en español.

Por último, un recurso mucho más sofisticado, y esta vez sí, centrado en la enseñanza de la pragmática y los actos de habla, que tiene una amplia lista de recursos es CARLA⁶⁸ (Center of Advanced Research on Language Acquisition) de la Universidad de Minnesota, que en su página web *Dancing with Words: Strategies for learning pragmatics in Spanish*⁶⁹ contiene recursos tanto para profesores como para estudiantes, incluyendo además una guía de niveles para saber cuándo usar cada uno de ellos. *Dancing with words* es uno de los mejores recursos que se pueden encontrar en línea para la enseñanza de la pragmática del español, ya que no solo presenta una serie de actos de habla frecuentes y conflictivos en los encuentros interculturales, sino que también posee explotaciones didácticas y explicaciones de la materia muy convenientes, tanto para profesores como para estudiantes.

Sin embargo, aunque ya hayamos pasado el ecuador del primer cuarto del siglo XXI, hasta la fecha no se ha creado un corpus específico para la enseñanza de la pragmática y para la investigación intercultural de ciertos actos de habla. En un primer momento, la intención de esta tesis doctoral era crear un corpus con diez actos de habla distintos. El corpus existe y están grabados estos diez actos de habla, no obstante, se ha optado por analizar solo tres de ellos en esta tesis doctoral: los que se consideraban más conflictivos dentro de la comunicación intercultural entre españoles y estadounidenses. Son los siguientes: el rechazo a ayuda, el cumplido y la disculpa.

6.3 PROCEDIMIENTO Y RECOGIDA DE DATOS

Las grabaciones comenzaron a recopilarse en el campus de la universidad de Middlebury en Vermont, Estados Unidos, en el verano de 2014, y terminaron de recopilarse en el campus satélite madrileño de la misma universidad el otoño del año siguiente, dado que el proyecto requería de un número de sujetos que el campus español no podía proveer. La mayoría de las grabaciones del grupo de estadounidenses con mayor

⁶⁸ <http://carla.umn.edu/>

⁶⁹ http://carla.umn.edu/speechacts/sp_pragmatics/home.html

nivel de español se grabó en Vermont, mientras que la totalidad del grupo de control de españoles se grabó en Madrid.

Los niveles de español de los participantes de este estudio están alineados con los niveles de estudiantes universitarios que estudian en el extranjero en dicha universidad. En el caso de estudiantes americanos de nivel intermedio, se trata de estudiantes que están normalmente en su tercer año de carrera y que al menos han estudiado tres semestres de español en la universidad, o en el caso de los estudiantes de los cursos de verano de Middlebury, donde se comenzó a grabar el estudio, estudiantes que, aunque aún no estén en su tercer año de universidad, tienen un nivel de conocimientos de español similar a aquellos que han cursado tres semestres universitarios de español, lo que equivale a un B1 en el MCER. En el caso de los estudiantes de nivel superior, se trata de estudiantes graduados del Máster de español de Middlebury College, los cuales pasan un test de nivel para acceder a dicho máster, lo que equivale a un C1 en el MCER. Por lo tanto, aunque los dos son grupos de estudiantes que cursan asignaturas juntos, no son niveles completamente heterogéneos, ya que ambos tienen que tener un nivel mínimo de español para poder estar en cada grupo.

El grupo de nivel intermedio de español consta de 24 participantes hablantes nativos de inglés, 8 hombres y 16 mujeres, de edades comprendidas entre los 19 y los 26 años de edad con una media de edad de 20,7 años. El grupo de nivel superior, compuesto por 24 participantes hablantes nativos de inglés, 5 hombres y 19 mujeres, comprende unas edades de 22 a 55 años, con una media de edad de 29,79 años. En el caso del grupo de control, se trata de 24 sujetos españoles nativos, 7 hombres y 17 mujeres, de edades comprendidas entre los 18 y los 45 años, con una media de edad de 30,08 años.

| Grupo 1 | | | Grupo 2 | | | Grupo 3 | | |
|--------------|------|--------|--------------|-------|--------|--------------|------|--------|
| n° de sujeto | edad | género | n° de Sujeto | edad | género | n° de sujeto | edad | género |
| 1 | 26 | M | 25 | 22 | M | 49 | 45 | M |
| 2 | 19 | F | 26 | 25 | M | 50 | 35 | F |
| 3 | 23 | F | 27 | 33 | F | 51 | 28 | F |
| 4 | 24 | F | 28 | 42 | M | 52 | 27 | F |
| 5 | 20 | M | 29 | 55 | F | 53 | 26 | F |
| 6 | 21 | M | 30 | 38 | F | 54 | 40 | F |
| 7 | 19 | F | 31 | 22 | F | 55 | 39 | M |
| 8 | 22 | F | 32 | 29 | F | 56 | 37 | F |
| 9 | 22 | M | 33 | 29 | F | 57 | 29 | F |
| 10 | 20 | F | 34 | 26 | F | 58 | 24 | M |
| 11 | 20 | F | 35 | 28 | F | 59 | 25 | F |
| 12 | 20 | F | 36 | 24 | F | 60 | 27 | F |
| 13 | 20 | M | 37 | 22 | F | 61 | 27 | M |
| 14 | 20 | M | 38 | 23 | F | 62 | 26 | F |
| 15 | 21 | F | 39 | 22 | M | 63 | 45 | M |
| 16 | 19 | F | 40 | 28 | F | 64 | 31 | F |
| 17 | 19 | F | 41 | 25 | M | 65 | 23 | F |
| 18 | 19 | F | 42 | 26 | F | 66 | 25 | M |
| 19 | 22 | F | 43 | 47 | F | 67 | 26 | F |
| 20 | 19 | F | 44 | 26 | F | 68 | 20 | F |
| 21 | 19 | M | 45 | 30 | F | 69 | 23 | F |
| 22 | 22 | F | 46 | 32 | F | 70 | 18 | F |
| 23 | 20 | F | 47 | 26 | F | 71 | 40 | F |
| 24 | 21 | M | 48 | 35 | F | 72 | 36 | M |
| media | 20,7 | 8M/16F | media | 29,79 | 5M/19F | media | 30,8 | 7M/17F |

Tabla 1. Datos de los participantes de los tres grupos (edad y sexo)

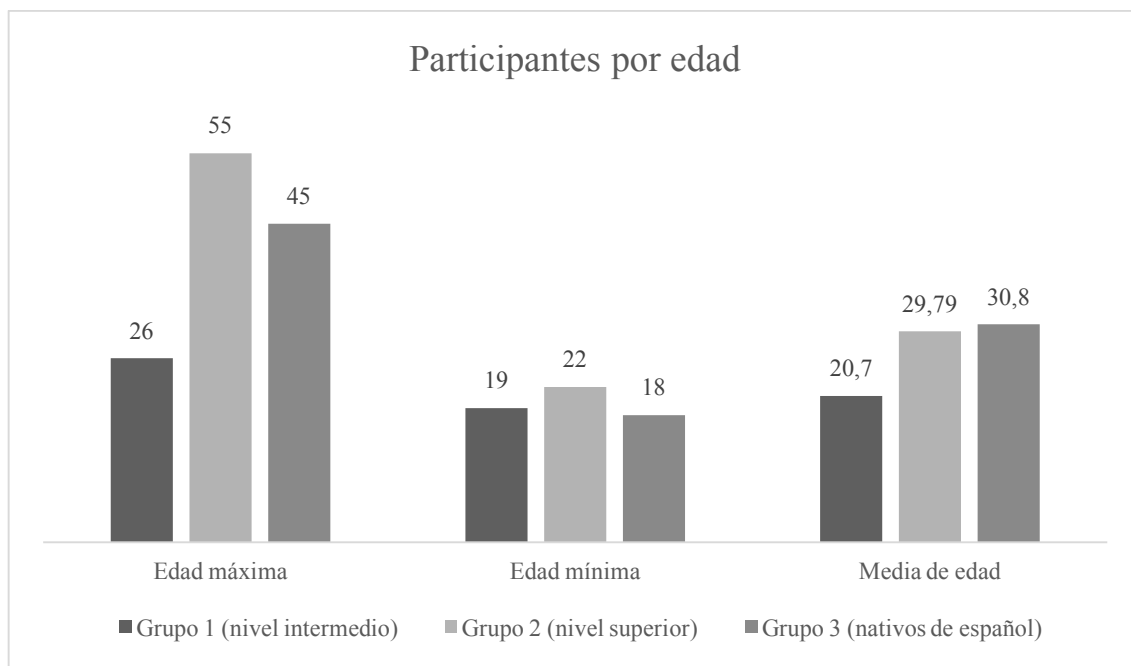


Gráfico 1. Datos de las edades máximas, mínimas y medias de cada grupo



Gráfico 2. Datos de los participantes por sexo

Se convocó a los participantes por correo electrónico, primero en la escuela de español de verano de Middlebury, en Estados Unidos, y más adelante, durante los siguientes 18 meses, desde el campus de Middlebury College en Madrid. En ambos casos, las grabaciones se hicieron en un aula de la universidad, y los participantes acudieron para formar parte del estudio voluntariamente. Para incentivar la participación tanto de nativos como de no nativos, se sorteó una tarjeta regalo entre cada grupo de participantes para premiar el hecho de ofrecer su tiempo voluntariamente y de una manera altruista.

Las grabaciones de los diez actos de habla duraron entre 30 y 60 minutos aproximadamente, dependiendo de cuán largas fueran las grabaciones y si se tuvieron que repetir o no por cualquier altercado. En total se grabaron unas 36 horas, incluyendo los consentimientos orales de grabación. Los participantes eran convocados en parejas y asistían normalmente por separado a la cita dada. Una vez que los participantes se encontraban en el aula donde se iba a hacer la grabación, se les explicaba en qué consistiría el proceso de grabación y se les decía que al final de la grabación se les explicaría el tema concreto de la investigación, para no contaminar los resultados de la misma. Asimismo, se les hacía firmar un consentimiento escrito, el cual se puede ver en el apéndice 3, y grabar en vídeo un consentimiento oral antes de las escenificaciones de los *role-plays*, ya que esta investigación tuvo que pasar la tutela de un IRB (*Institutional Review Board*) de Middlebury College, un tribunal de ética de investigación de la universidad americana donde se estaba investigando, para asegurar que sus estudiantes no fueran víctimas de un estudio en el cual los sujetos fueran sometidos a prácticas no éticas y que no sufrirían ningún tipo de peligro. Todos los participantes de este proyecto son mayores de edad, y por lo tanto responsables de sus actos y han cedido su imagen voluntariamente para las grabaciones de vídeo de esta tesis doctoral y para el corpus del que formarán parte.

Antes de empezar a grabar los vídeos, se les entregó a los estudiantes un cuestionario que tuvieron que rellenar para determinar su historial de aprendizaje de la lengua: tiempo estudiando español, estudios en el extranjero, tiempo total de estudios en el extranjero, lenguas que conocen, y la nacionalidad de sus profesores de español. Este cuestionario se puede ver en el apéndice 2. Todos los cuestionarios e instrucciones que se les dieron a los estudiantes estaban en español, ya que Middlebury College tiene un código de honor por el que los estudiantes prometen hablar siempre en español mientras estén cursando cualquier asignatura en el campus de Middlebury, en Vermont o en Madrid, ya sea fuera o dentro del aula. En el caso del primer grupo, los estudiantes de nivel intermedio llevan una media de 5 años y medio estudiando español. El sujeto que menos tiempo había estudiado español, lo había hecho por un periodo de un año, y el que más, por un periodo de 9 años. En el caso del segundo grupo, los estudiantes de nivel superior, llevan una media de 11 años estudiando español, siendo el que menos tiempo ha estudiado 2 años y el que más, 24. Como podemos ver en los gráficos, los grupos son bastante heterogéneos respecto al número de años que llevan estudiando español,

especialmente el grupo de estudiantes de máster, de nivel superior. Esto se debe precisamente a la naturaleza de este grupo, que está compuesto tanto de estudiantes recién graduados de la universidad, como de profesores de español con varios años de experiencia.

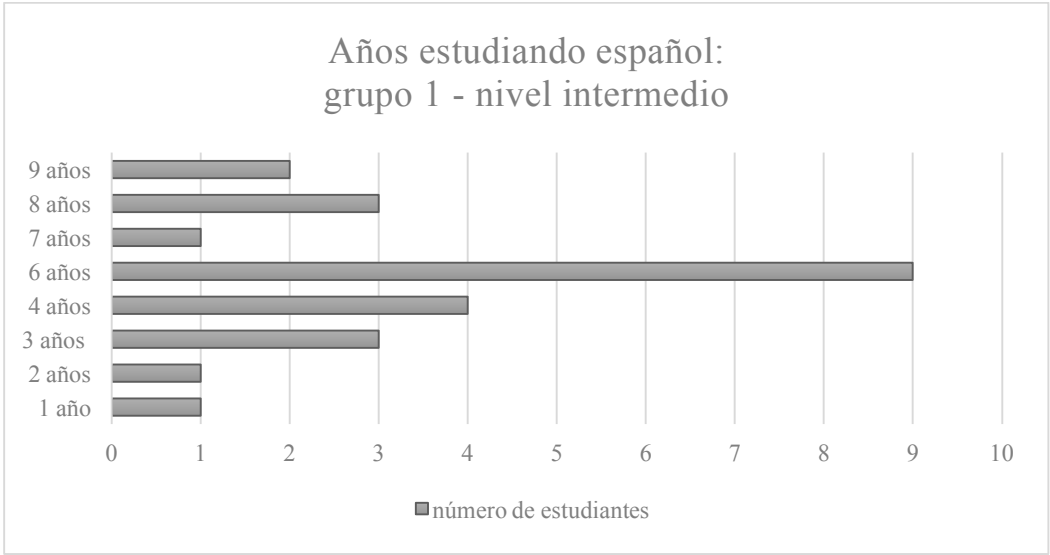


Gráfico 3. Tiempo que han estudiado español los alumnos de nivel intermedio

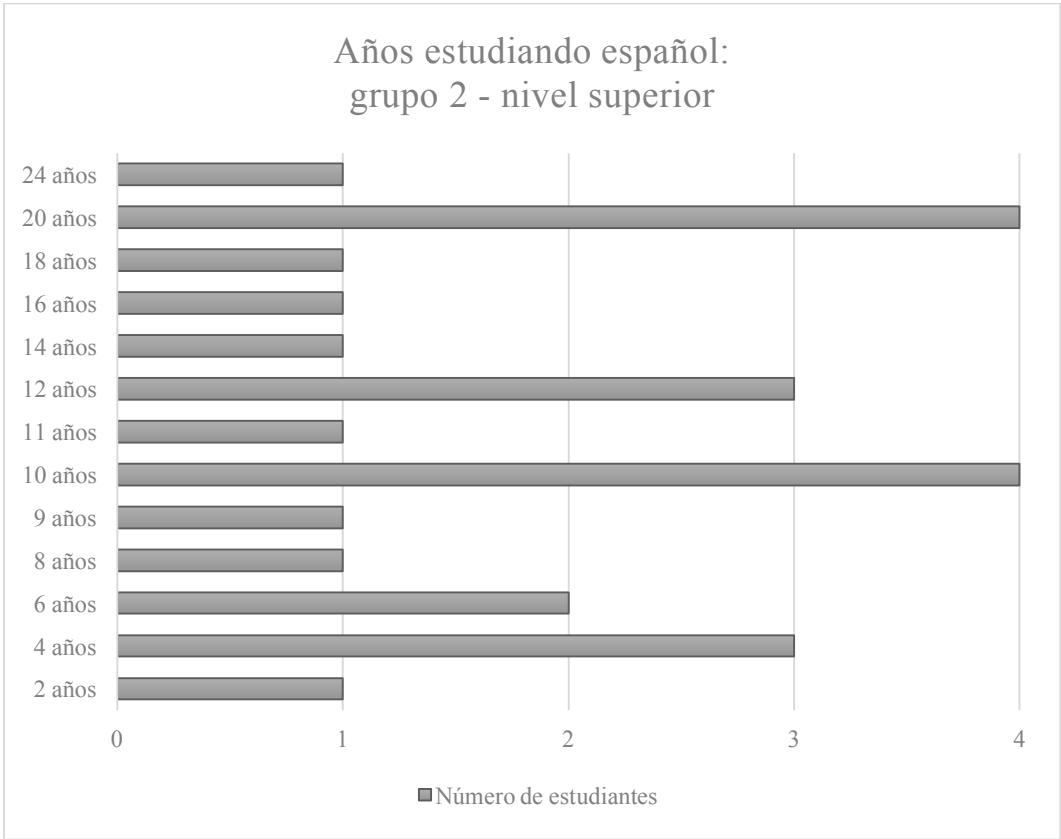


Gráfico 4. Tiempo que han estudiado español los alumnos de nivel avanzado

Respecto a sus estudios en el extranjero, estos dos grupos difieren igualmente. Los estudiantes de nivel superior son los que en más ocasiones han realizado estancias de estudios en el extranjero y los que más tiempo han estado en total y, a su vez, el grupo más heterogéneo en este sentido. De los estudiantes de nivel intermedio, solo cuatro de ellos han estado más de seis meses en el extranjero, pasando entre 11 meses y un año. Sin embargo, en el grupo de nivel superior, todos han cursado estudios en el extranjero y la mayoría de ellos con una duración de más de seis meses, teniendo como grupo una media de casi 13 meses (12,96) en el extranjero.

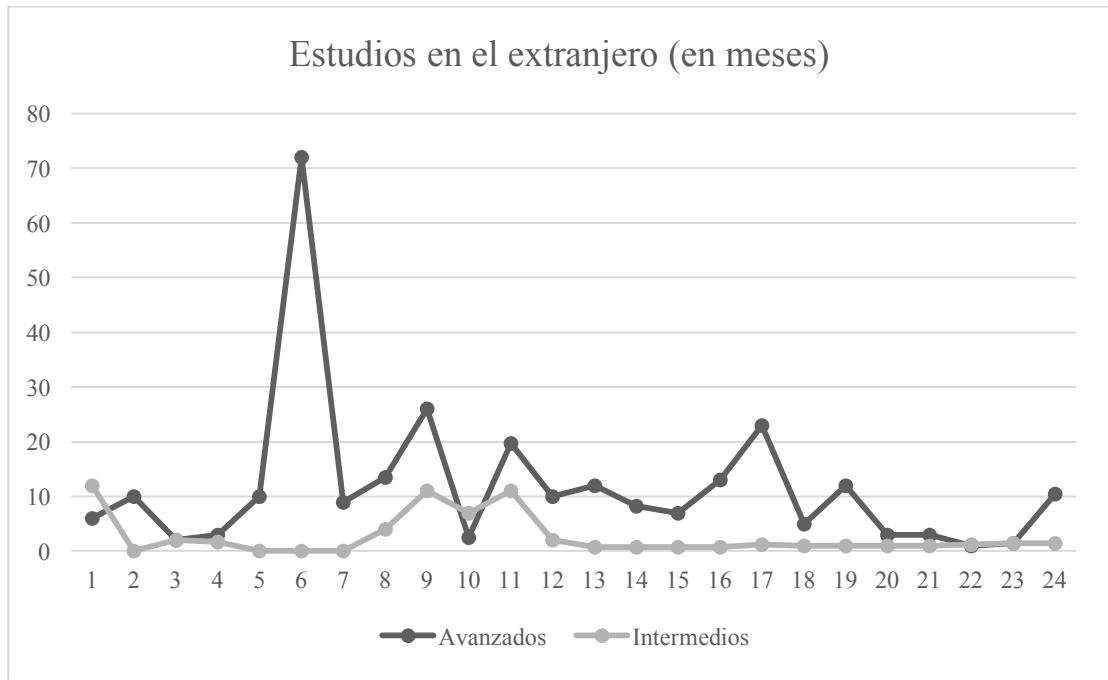


Gráfico 5. Tiempo de estudio en el extranjero (en meses)

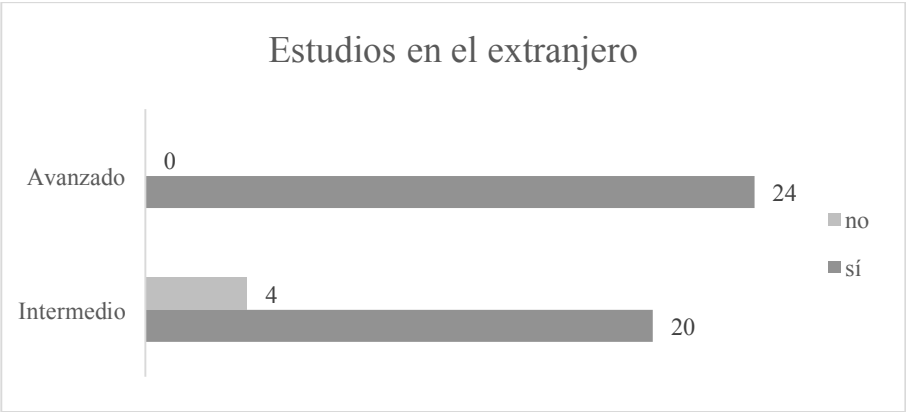


Gráfico 6. Estudios en el extranjero

| Estudios en el extranjero | Cuántas veces | Cuánto tiempo (años) | Cuánto tiempo (meses) | Meses en el extranjero total | Tiempo estudiando español (años) |
|---------------------------|---------------|----------------------|-----------------------|------------------------------|----------------------------------|
| sí | 2 | 0 | 11 | 11 | 9 |
| sí | 2 | 0 | 7 | 7 | 6 |
| sí | 1 | 0 | 1,5 | 1,5 | 9 |
| sí | 1 | 0 | 1,5 | 1,5 | 3,5 |
| sí | 1 | 1 | 0 | 12 | 3 |
| no | N/A | N/A | N/A | N/A | 6 |
| sí | 1 | 0 | 2 | 2 | 6 |
| sí | 1 | 0 | 1,75 | 1,75 | 2 |
| no | N/A | N/A | N/A | N/A | 6 |
| no | N/A | N/A | N/A | N/A | 6 |
| no | N/A | N/A | N/A | N/A | 8 |
| sí | 1 | 0 | 4 | 4 | 8 |
| sí | 1 | 0 | 2 | 2 | 6 |
| sí | 2 | 0 | 11 | 11 | 7 |
| sí | 1 | 0 | 0,75 | 0,75 | 4 |
| sí | 1 | 0 | 0,75 | 0,75 | 6 |
| sí | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| sí | 1 | 0 | 1,25 | 1,25 | 4 |
| sí | 1 | 0 | 1 | 1 | 8 |
| sí | 1 | 0 | 1 | 1 | 6 |
| sí | 1 | 0 | 1,25 | 1,25 | 1 |
| sí | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| sí | 1 | 0 | 0,75 | 0,75 | 6 |
| sí | 1 | 0 | 0,75 | 0,75 | 3 |

Tabla 2. Datos sobre estudios de español de estudiantes de nivel intermedio

| Estudios en el extranjero | Cuántas veces | Cuánto tiempo (años) | Cuánto tiempo (meses) | Meses en el extranjero total | Tiempo estudiando español (años) |
|---------------------------|---------------|----------------------|-----------------------|------------------------------|----------------------------------|
| sí | 1 | 0 | 6 | 6 | 4 |
| sí | 1 | 0 | 10 | 10 | 6 |
| sí | 2 | 0 | 2 | 2 | 4,5 |
| sí | 2 | 0 | 3 | 3 | 2 |
| sí | 1 | 0 | 10 | 10 | 20 |
| sí | - | 6 | 0 | 72 | 24 |
| sí | 1 | 0 | 9 | 9 | 8,5 |
| sí | 2 | 1 | 1,5 | 13,5 | 10 |
| sí | 4 | 2 | 2 | 26 | 18 |
| sí | 2 | 0 | 2,5 | 2,5 | 12 |
| sí | 6 | 1 | 7,75 | 19,75 | 14 |
| sí | 3 | 0 | 10 | 10 | 9 |
| sí | 2 | 1 | 0 | 12 | 12 |
| sí | 2 | 0 | 8,25 | 8,25 | 12 |
| sí | 1 | 0 | 7 | 7 | 11 |
| sí | 2 | 1 | 1 | 13 | 10 |
| sí | 3 | 1 | 11 | 23 | 4 |
| sí | 4 | 0 | 5 | 5 | 20 |
| sí | 2 | 1 | 0 | 12 | 20 |
| sí | 1 | 0 | 3 | 3 | 10 |
| sí | 1 | 0 | 3 | 3 | 10 |
| sí | 1 | 0 | 1 | 1 | 20 |
| sí | 1 | 0 | 1,5 | 1,5 | 6 |
| sí | 2 | 0 | 10,5 | 10,5 | 16 |

Tabla 3. Datos sobre estudios de español de estudiantes de nivel superior (avanzado)

Para realizar este estudio, los participantes formaron parte de un proceso de grabaciones que consistió en diez *role-plays* en los que debían desarrollar diez actos de habla, uno en cada uno de ellos. Los actos de habla seleccionados fueron los siguientes:

1. Invitación a una fiesta de cumpleaños – aceptación.
2. Invitación a una fiesta de cumpleaños – rechazo de la invitación.
3. Ofrecimiento de un pedazo de tarta – aceptación.
4. Ofrecimiento de un pedazo de tarta – rechazo del ofrecimiento.

5. Petición del ordenador personal – aceptación.
6. Petición del ordenador personal – rechazo de la petición.
7. Ofrecimiento de ayuda con la tarea – aceptación.
8. Ofrecimiento de ayuda con la tarea – rechazo a la ayuda ofrecida.
9. Cumplido sobre la capacidad de hablar español – reacción natural.
10. Petición de disculpas por no presentarse al quedar para ir al gimnasio – reacción natural.

De estos diez actos de habla los tres últimos serán los que analizaremos en esta tesis doctoral. Al estar los últimos en la lista de grabación, los participantes conocían perfectamente el proceso de desarrollo de los teatrillos y por ello fue mucho más sencillo para ellos elaborar estos *role-plays*. Los estudiantes tenían en papel una descripción de cada situación que debían leer antes de cada acto de habla. Se les dio tiempo para que se pudieran preparar. A su vez, se les pidió que dejaran esta descripción fuera de la escena, así como otros objetos que tuvieran en la mano y no estuvieran relacionados con la escena, para no contaminarla. De este modo, para grabar cada uno de los *role plays* los participantes podían leer inmediatamente antes la descripción en español sobre qué iba a suceder. Las descripciones de las escenas grabadas pueden encontrarse en el apéndice 1.

En ocasiones alguno de los participantes no entendía palabras por variaciones dialectales del tipo “ordenador” (computadora en Latinoamérica) o “tarta” (torta/pastel en Latinoamérica), de modo que se le explicaba la palabra diciéndoles su sinónimo en la otra variedad dialectal o, como último recurso, en inglés, y así la pareja de voluntarios podía escenificar la situación. Igualmente, algunas situaciones o instrucciones en ocasiones no eran entendidas la primera vez que se leían, de modo que se explicaba a los participantes la situación. Del mismo modo fue necesario repetir alguna escena porque los participantes, tanto hispanohablantes como angloparlantes, no siguieron las instrucciones de los *role plays* y, por lo tanto, no eran válidas para la investigación.

6.4 LOS TRES ACTOS DE HABLA ELEGIDOS

A continuación, detallaremos las razones por las que se escogieron los tres actos de habla que vamos a analizar en esta tesis doctoral. Quizá la más importante, sin duda, es que estos tres actos de habla son los que potencialmente tienen más posibilidades de crear un conflicto entre hablantes y oyentes de diferentes culturas si no son interpretados bajo la misma perspectiva sociocultural. Como vimos en los capítulos anteriores, a pesar

de que lo que se ve y sucede en una conversación entre dos personas objetivamente sea lo mismo, esa realidad pasada por el tamiz de la percepción cultural de cada uno de ellos, puede cambiar enormemente su interpretación y crear conflictos no deseados. Los tres últimos actos de habla se concibieron para ser no solo los más difíciles de desarrollar e interpretar como actores en el *role-play*, sino también para ser los que más fácilmente se conviertan en actos amenazantes para la imagen (FTAs)⁷⁰, por su desarrollo y naturaleza muy diversa y, en ocasiones contraria, en las dos culturas que se analizan en este estudio: la estadounidense y la española. Como hemos visto con anterioridad, numerosos autores defienden el hecho de que los materiales que aparecen en los manuales son escogidos en la mayoría de los casos, por intuición de los creadores de estos materiales y no se corresponden con el uso real de los hablantes. Precisamente por eso se han escogido estos tres actos de habla, para mostrar las dos realidades culturales, y la diferencia entre comportamientos que pueden ser malinterpretados por los hablantes de un origen, experiencia y ambiente diferentes. Por esto es importante analizarlos minuciosamente, no solo cuantitativamente, sino también cualitativamente, en busca de patrones que no se pueden reflejar numéricamente, pero que afectan enormemente tanto a la interpretación de los actos de habla como a la selección de recursos para llevarlos a cabo.

En primer lugar, escogimos el acto de habla del rechazo a recibir ayuda porque observamos una gran diferencia entre los españoles y los americanos a la hora de aceptar o no la ayuda de otros, y porque ambas culturas son muy diferentes a la hora de reconocer públicamente sus méritos. Es decir, la cultura estadounidense es más propensa a reconocer sus méritos con orgullo, mientras que la cultura española trata de ser más humilde (aunque solo sea un juego de cortesía). En términos generales, el comportamiento humilde en España está socialmente mejor aceptado que un comportamiento vanidoso. De este modo, el hablante salva su imagen, sin que eso signifique que no se sienta orgulloso en absoluto. En el desarrollo del análisis de este acto de habla veremos otras diferencias entre ambos grupos. Las instrucciones que dimos a los participantes fueron las siguientes:

⁷⁰ FTA en sus siglas en inglés es “face threatening act” o acto amenazante para la imagen.

| Hablante A | Hablante B |
|--|---|
| Ves que tu amigo tiene dificultades con la tarea porque no entiende muy bien qué tiene que hacer. Tú le ofreces tu ayuda. | Tu amigo te ofrece ayudarte con la tarea en una clase. Tú RECHAZAS su ayuda. |

Tabla 4. Instrucciones para el acto de habla del rechazo de ayuda

En segundo lugar, se seleccionó el acto de habla del cumplido por la inmensa diferencia en el comportamiento observado en la reacción ante un cumplido en las dos culturas analizadas. Mientras que en inglés un cumplido es tremendamente frecuente y en numerosas ocasiones una parte de la conversación que no está cargada de significado, sino que aparece y se enuncia rápidamente con fórmulas en muchos casos cerradas y respuestas muy esperables, en español este acto de habla es mucho más complejo, aunque a su vez mucho menos frecuente. Partiendo de este gran contraste, se puede imaginar cuán diferentes serán las reacciones a un cumplido por parte de ambas culturas. A la hora de escoger qué cumplido sería mejor para realizar una investigación de este tipo, se pensó que un cumplido que halague de la capacidad de hablar la lengua extranjera quizá sería el más adecuado, ya que la variable “sexo/género” en este caso no sería tan importante, y no afectaría tanto a la hora de escoger las estrategias tanto para realizar un cumplido como para reaccionar a él. Esta es una decisión que se tomó teniendo en cuenta el desequilibrio de género presente entre los grupos, dado que la mayoría de los participantes en los tres grupos son mujeres. De este modo, se trata de evitar la variabilidad esperada si el cumplido fuera sobre el aspecto físico o sobre un bien material. Las instrucciones que dimos a los participantes fueron las siguientes:

| Hablante A | Hablante B |
|--|--|
| Tienes un amigo que habla sorprendentemente bien español. Díselo. | Tu amigo te dice lo bien que hablas español. Reacciona. |

Tabla 5. Instrucciones para el acto de habla del cumplido

Por último, se escogió el acto de habla de la petición de disculpas al no presentarse a una cita por las siguientes razones: la primera sería por la diferencia cronémica entre la cultura americana y la española. La cultura americana es más tendente al monocronismo, en cambio la cultura española tiende más hacia el policronismo, y, por lo tanto, la tardanza

o no presentarse en un lugar sería algo más aceptado y menos mal visto en la cultura española que en la cultura estadounidense; al mismo tiempo, al escoger un acto de habla en el cual se piden disculpas por no haberse presentado a una cita para hacer una actividad juntos (en este caso, ir al gimnasio), se puede observar el contraste entre culturas más individualistas y más colectivistas, con lo cual, el resultado de las grabaciones prometía ser muy interesante a la hora de analizar estos dos componentes de cada una de las culturas estudiadas. Las instrucciones que dimos a los participantes fueron las siguientes:

| Hablante A | Hablante B |
|---|---|
| Ayer quedaste con un amigo para ir al gimnasio y se te olvidó por completo que habíais quedado. No te presentaste. Pídele disculpas. | Ayer quedaste con amigo para ir al gimnasio y se le olvidó por completo que habíais quedado. No se presentó. Reacciona a lo que te diga. |

Tabla 6. Instrucciones para el acto de habla de la disculpa

6.5 COMPILACIÓN, EDICIÓN DE VÍDEO Y TRANSCRIPCIONES

Una vez concretadas las preguntas de investigación, así como definidos los actos de habla que se iban a analizar y las características de nuestros grupos, pasaremos a describir las características de nuestro corpus.

Las grabaciones se hicieron en un solo vídeo en el que se grabó tanto el consentimiento oral como cada uno de los actos de habla incluyendo las pausas entre los mismos, de modo que no había que interrumpir en ningún momento la grabación ni a los sujetos de investigación. Posteriormente a la grabación, los vídeos se editaron y se seleccionaron solo los fragmentos en los que se desarrollaban los *role-plays* con el programa i-movie para edición de vídeo de Macintosh y se exportaron en formato mp4/m4v.

El corpus sobre el que se ha construido esta tesis consta de tres grabaciones por pareja (una por cada acto de habla), divididas en 3 grupos, con un total de 108 vídeos, 36 de cada acto de habla. Tras la catalogación de los vídeos se procedió a su transcripción y etiquetación, que será diferente para cada acto de habla teniendo en cuenta los estudios anteriores realizados para cada uno de los temas: rechazo a ayuda, cumplido y disculpas. Los sujetos de investigación son identificados con números, de modo que cada grupo tiene un cierto rango de números entre los que pueden estar sus participantes. Así el grupo

1, de angloparlantes de nivel intermedio de español tiene el rango del 1 al 24; el grupo dos, de angloparlantes con un nivel superior de español tiene el rango del 25 al 48; y el grupo 3, el de los nativos de español, tiene del 49 al 72.

Las transcripciones de las grabaciones se han hecho sobre las bases de las normas de transcripción del grupo Val.Es.Co (Valencia, Español Coloquial)⁷¹, de la Universidad de Valencia, adaptándolas y simplificándolas para la presente investigación, con diversas modificaciones. Se han eliminado anotaciones y etiquetaciones que no son pertinentes para esta investigación, como algunas de tipo fonético. Las etiquetaciones son dependientes del análisis de cada acto de habla y en el corpus en línea se han destacado en distintos colores para poder diferenciarlas del resto de la transcripción y así ver más fácilmente las tendencias de cada grupo. A su vez, se han respetado los errores lingüísticos tanto de los nativos como de los no nativos, y se ha hecho una transcripción fiel literal de cada acto de habla. La tabla de transcripciones que se ha utilizado para esta investigación es la siguiente:

| | |
|---|---|
| Intervención de un interlocutor identificado como 1. | #1: |
| Palabra truncada/falso inicio | per-, yo quie- |
| Alargamiento | bue::no, hola:: |
| Solapamiento | inicio [/ final] |
| Mantenimiento del turno de un participante en solapamiento | = cuando quieras = |
| Pronunciación marcada o enfática | AHORA |
| Pronunciación silabeada | a-ho-ra |
| Exclamación | ¡! |
| Interrogación | ¿? |
| Interrogaciones exclamativas | ¿¡!? |
| Pausa / silencio | [...] |
| Ininteligible | [xxx] |
| Anotaciones sobre la prosodia o gestos. Aparecen al margen o dentro de los enunciados. | (muy despacio) (ríen) (se toca la cara) |

Tabla 7. Símbolos utilizados en las transcripciones del corpus

Se han transcrito y etiquetado un total de 108 conversaciones, lo cual, a un promedio de 20 horas por conversación, hace un total de 2160 horas de trabajo de transcripción y etiquetación. Para etiquetar las transcripciones se ha utilizado el programa

⁷¹ <http://www.valesco.es/>

de editor de código fuente Atom, el cual permite hacer etiquetaciones anidadas para fragmentos que contienen en sí mismos varias etiquetas, como sucede en el caso de los cumplidos, que han sido catalogados con tres criterios distintos a la vez.

A continuación, adjuntamos un ejemplo de una de las transcripciones en la que una pareja de hispanohablantes interpreta el acto de habla del cumplido:

Transcripción sujetos 67 y 68

Enlace al vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qtRfPUqmOrM>

#68: <c-dir> <c-exp> <c-for> <c-int>¡Guau!</c-int> Inés <c-int>¡Qué</c-int> bien hablas inglés! </c-for></c-exp></c-dir> <c-int-g>(se lleva una mano a la cabeza y se sube las gafas)</c-int-g> No lo sabía. (Junta las manos en el regazo y las separa)

#67: <r-ges>(echa el cuerpo hacia atrás)</r-ges> <r-des> ¡Qué dices, tía! ¡Si hablo fatal! </r-des> <r-ges>(niega levemente con la cabeza)</r-ges>

#68: <c-dir> <c-exp> <c-cre> No sé, a mí me ha parecido:: lo has resuelto ahí <c-int-g>(sube las manos a la altura del pecho con las palmas hacia abajo y las lleva a los lados y al centro alternativamente)</c-int-g> <c-int>superbie::n</c-int> </c-cre></c-exp></c-dir>

#67: <r-ges> (niega con la cabeza) </r-ges> <r-qui> Lo que pasa <r-ges>(lleva la mano hacia su compañera, negando con la cabeza)</r-ges> es que tengo desparpajo</r-qui> <r-ges>(la baja hacia un lado con la palma estirada hacia abajo, negando con la cabeza)</r-ges>, <r-des> pero:: <r-ges>(click linguodental)</r-ges> =no hablo nada=</r-des> <r-ges>(niega con la cabeza)</r-ges>

#68: <c-dir> <c-imp> <c-cre> [No sé] yo:: no habría sido capaz de decirle eso </c-cre></c-imp></c-dir> <c-int-g>(levanta una mano a la altura del pecho, con la palma hacia abajo y la mueve a un lado y a otro)</c-int-g>. <c-dir> <c-exp> <c-cre> <c-int>Vamos, además es que,</c-int> saber guiarle por estas calles que:: <c-int-g>(mueve la mano en el aire como señalando por dónde ir)</c-int-g>, <c-int>yo qué sé</c-int>, me ha parecido:: </c-cre></c-exp></c-dir> (junta las manos a la altura del pecho tocándose las yemas de los dedos)

#67: <r-ges> (niega con la cabeza)</r-ges> <r-qui> Desparpajo</r-qui> <r-ges>(extiende una mano levemente hacia su compañera)</r-ges> <p-com> ¿Sabes que suspendí inglés hasta segundo de bachiller? </p-com> <r-ges>(levanta la mano a la altura de la cara y la estira hacia atrás con la palma abierta)</r-ges> <r-des> Horrible </r-des> <r-ges>(pone la mano con la palma hacia abajo a la altura del pecho y la lleva de un lado a otro)</r-ges>

#68: <c-dir> <c-exp> <c-cre> No sé, <c-int>pues</c-int> yo creo que =HAS= mejorao muchísimo, <c-int>yo qué sé</c-int> </c-cre></c-exp></c-dir> <c-int-g>(levanta la cabeza y niega)</c-int-g>

#67: <r-qui> [Todo desparpajo] </r-qui>

#68: O no te sabían entender en la clase <c-int-g>(pone la mano con la palma hacia abajo a la altura del pecho y la lleva de un lado a otro)</c-int-g> <c-dir> <c-exp> <c-cre> porque:: a mí me ha parecido <c-int-g>(aprieta los labios y asiente varias veces enérgicamente)</c-int-g>, <c-int>la verdad, increíble</c-int> </c-cre></c-exp></c-dir>

#67: <a-ges>(asiente varias veces)</a-ges> <a-pap>Jo, tía, ¡pues gracias! <a-ges>(ladea la cabeza ligeramente hacia un lado)</a-ges> porque me has subido un poco ahí </a-pap> <a-ges>(junta índice y pulgar y lleva la mano hacia dentro con un movimiento rotatorio a la altura del pecho)</a-ges> <a-cac> porque yo pensaba <a-ges>(señala a su compañera con el índice y los otros dedos ligeramente flexionados)</a-ges> que lo hacía fatal <p-ges>(pone la mano con la palma hacia abajo a la altura del pecho y la lleva de un lado a otro)</p-ges> y me sentía superinsegura <p-ges>(pone las dos manos con las palmas hacia abajo dejando los dedos muertos hacia delante y hacia un lado)</p-ges> cuando estaba con el muchacho</a-cac>, <a-pap>¡pero oye! </a-pap> <a-ges>(mueve las manos de un lado a otro en el aire juntándolas y separándolas)</a-ges>

#68: <c-int>qué va, qué va </c-int>

#67: <a-ges>(deja caer las manos sobre sus muslos) </a-ges>=[XXX]=

#68: <c-dir> <c-imp> <c-cre> [<c-int>Vamos</c-int>, yo estoy segura] de que va a llegar bien <c-int-g>(levanta la mano con la palma estirada perpendicular al suelo a la altura del pecho)</c-int-g>, y si no se entera es porque es un desorientado, <c-int>pero vamos </c-int>(ríen) </c-cre></c-imp></c-dir>

#67: No, si (asiente mientras levanta una mano ligeramente) es un poco:: (ríen)

En el próximo capítulo se identificarán y ejemplificarán cada una de las estrategias usadas por los hablantes en cada uno de los actos de habla que forman nuestro corpus, el COR.E.M.A.H (Corpus Español Multimodal Actos de Habla), el cual se aloja en los siguientes enlaces:

1. Dentro de la plataforma Firebaseapp.com en el siguiente enlace: <https://coremah-1a37f.firebaseio.com/>
2. Dentro de la página web del Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid: <http://www.llif.uam.es/coremah>

En los siguientes capítulos se analizarán estas estrategias tanto cuantitativamente como cualitativamente, así como distintas variables dentro de los grupos, con el fin de ver si influyen en la actuación de los sujetos y son importantes para determinar su influencia en los resultados totales de los grupos a los que pertenecen los hablantes.

7 DESCRIPCIÓN DE LOS ACTOS DE HABLA ANALIZADOS

En este capítulo se describirán los tres actos de habla analizados en este corpus y se hará una revisión de la literatura sobre cada uno de ellos. Igualmente, se describirán las estrategias usadas por los hablantes de cada grupo para realizar cada uno de estos actos de habla y se verán ejemplos de cada una de ellas.

7.1 EL RECHAZO

En este apartado se delimitará y describirá el acto de habla del rechazo, así como la cronología de estudios más relevantes acerca de este tema y por qué es tan importante y tan necesario estudiarlo. Asimismo, se discutirá cómo se han analizado los datos en los estudios y a qué conclusiones han llegado. Igualmente se discutirán aspectos relevantes a este acto de habla, como son la insistencia o la mitigación, o tendencias claras características de las dos culturas que estamos estudiando: la estadounidense y la española. A continuación, se analizarán las variables que afectan al proceso de adquisición-aprendizaje de este acto de habla. Finalmente se debatirán ciertas implicaciones pedagógicas a tener en cuenta a la hora de enseñar este acto de habla en la clase de español. Por último, se ofrecerá el listado de etiquetas que usaremos para analizar esta parte del corpus.

7.1.1 Descripción y delimitación del acto de habla del rechazo

El rechazo es, en comparación con los otros dos actos de habla que se estudian en esta tesis, el menos estudiado y, a su vez, un acto de habla mucho más complejo. Es, al igual que aceptar un cumplido, uno de los pocos actos de habla que se dan como consecuencia de otro (en este caso una sugerencia, una invitación, un ofrecimiento o una petición) en vez de ser un acto iniciado por el hablante (Gass y Houck 1999:2). Otra particularidad de este acto de habla es que es un FTA potencial (Brown y Levinson 1987; Félix-Brasdefer 2002, 2004, 2008), ya que el hecho de rechazar algo en sí, constituye un reto en términos de pragmática de la cortesía, hasta el punto de que, si no se sabe hacer correctamente puede resultar ofensivo (Alemi y Tajeddin 2013:66; Takahashi y Beebe 1987). A su vez es un acto de habla que viene provocado por actos de habla comisivos (invitaciones, peticiones, etc.), que comprometen al que responde a decantarse por una acción: aceptar o rechazar (Searle 1977). El rechazo, igualmente, es más complejo que otros actos de habla, ya que requiere, al ser la segunda parte de un par adyacente, una planificación más elaborada que cualquier otro que no lo sea. Esta elaboración, desde un punto de vista sociopragmático, depende de variables como la edad, el sexo, la jerarquía social, y la distancia de familiaridad (Félix-Brasdefer 2002:6-7). Además, constituye un reto intercultural para hablantes no nativos ya que requiere que estos tengan un alto nivel de competencia pragmática que les permita desarrollar tanto negociaciones como tener éxito en la cooperación con sus interlocutores en secuencias largas de turnos (Félix-Brasdefer 2004; Salazar-Campillo y Martí 2013).

7.1.2 Estudios sobre el acto de habla del rechazo

Dentro de todos los estudios que examinan el acto de habla del rechazo, dos merecen especial mención. Por un lado, desde el punto de vista estructural, y partiendo del anterior estudio de Takahashi y Bebe (1987), el estudio de Beebe et al. (1990) ofrece una lista clasificatoria de las estrategias para formular rechazos dividiéndolas en directas e indirectas. Esta clasificación es la que ha seguido la mayoría de investigadores de este acto de habla. Por otro lado, desde el punto de vista de la metodología de estudio, la tesis doctoral de Félix-Brasdefer (2002) es un antes y un después en los estudios referentes al rechazo. Por primera vez, además de mezclarse dos maneras de analizar un acto de habla, el DCT y el *role-play*, se añade una entrevista retrospectiva a los sujetos, lo cual ofrece una perspectiva mucho más amplia y completa de lo que está sucediendo cuando un no

nativo desarrolla un acto de habla en la lengua que está aprendiendo. Este método de análisis a través de la entrevista después de haber desarrollado un DCT o un *role-play* es adoptado posteriormente por muchos de los investigadores que se dedican a analizar el rechazo como acto de habla (Félix-Brasdefer 2003, 2004, 2006, 2008; Alcón Soler y Guzmán i Pitarch 2010; Ebsworth y Kodama 2011; Lee 2013; Shishavan 2013; Vilar-Beltrán y Melchor-Couto 2013; Bella 2014; Siebold y Busch 2015).

El acto de habla del rechazo se ha analizado desde diferentes perspectivas. Desde la perspectiva del contraste entre lenguas: japonés-inglés (Takahashi y Beebe 1987; Ebsworth y Kodama 2011), español-inglés (Félix-Brasdefer 2002, 2003, 2013), chino-inglés (mandarín, Chang 2009; y cantonés, Lee 2016), persa-inglés (Allami y Naeimi 2011; Shishavan y Sharifian 2013; Sa'd y Mohammadi 2014) árabe-inglés (Morkus 2014), español-alemán (Siebold y Busch 2015), y turco-inglés (Han y Burgucu-Tazegül 2016). Asimismo, existen estudios monolingües que solo analizan este acto de habla en una lengua y una cultura, como el estudio de Félix-Brasdefer sobre el español de México (2006). Numerosos estudios se centran en el aprendizaje de este acto de habla (Bardovi-Harlig y Hartford 1993; Félix-Brasdefer 2002, 2004; Alcón Soler y Guzmán i Pitarch 2010; Allami y Naeimi 2011; Wei 2012, 2013; Shirinbakhsh et al. 2016), y algunos de ellos también en la transferencia pragmática dentro del rechazo (Beebe et al. 1990; Abed 2011; Kwon 2014; Lee 2016) o en la influencia de estudios en el extranjero a la hora de aprender a desarrollar este acto de habla (Félix-Brasdefer 2004, 2013; Wei 2012, 2013; Vilar-Beltrán y Melchor-Couto 2013).

Si bien la mayoría de los estudios realizados para analizar la adquisición de este acto de habla se llevan a cabo de una manera transversal, es decir, analizando varios grupos de distintos niveles, hay algunos estudios que son longitudinales y analizan la evolución de un mismo grupo en el tiempo (Bardovi-Harlig y Hartford 1993; Alcón Soler y Guzmán i Pitarch 2010; Wei 2012, 2013; Félix-Brasdefer 2013; Shirinbakhsh et al. 2016). Igualmente, en menor medida, se ha analizado la percepción de este acto de habla por distintas culturas (Félix-Brasdefer 2004, 2008; Ebsworth y Kodama 2011; Alemi y Tajedin 2013).

7.1.3 Cronología de estudios realizados sobre el rechazo

Cronológicamente, los estudios sobre este acto de habla comenzaron con Takahashi y Beebe en 1987, cuando analizaron el desarrollo de la competencia

pragmática en inglés de aprendices japoneses. Utilizaron un DCT para ver cómo los estudiantes respondían a determinadas situaciones. Con ellas comenzó la primera catalogación de este acto de habla y sus estrategias, que dividieron en directas e indirectas. Takahashi y Beebe comenzaron a reflexionar sobre temas tan trascendentes como la transferencia pragmática en distintos niveles o distintos grupos de hablantes (como hablantes de una segunda lengua o de una lengua extranjera), cómo cambia la mitigación con el nivel de los estudiantes, y las diferentes estrategias producidas por las distintas culturas.

Unos años más tarde, en 1990, estas autoras, junto con Uliss-weltz comienzan a reflexionar sobre la idea de Beebe de la transferencia de la lengua materna ya no como fenómeno psicológico, sino sociolingüístico, frecuentemente como reafirmación cultural, y afirman que normalmente se produce transferencia sociolingüística para cumplir una función del lenguaje determinada que no se sabe expresar en la nueva lengua (55-56).

En 1993, aparece uno de los pocos estudios longitudinales sobre el acto de habla del rechazo, el de Bardovi-Harlig y Hartford, que analiza cómo los estudiantes extranjeros aprenden a negociar con sus consejeros académicos qué asignaturas cursar en cada semestre. En este estudio se establecen aquellos aspectos en los estudiantes mejoran con el tiempo, pareciéndose más a los nativos, y aquellos en los cuales permanecen en un estadio más similar al de los hablantes de su propia cultura. En realidad, estos estudiantes tuvieron que aprender cómo funciona el mundo académico norteamericano y cuáles son las razones por las que se puede rechazar una sugerencia de cursar una clase o no. Sin embargo, en niveles más subyacentes del lenguaje, las autoras estimaron que estos estudiantes necesitarían más tiempo para poder entender las normas de la pragmática a un nivel microdiscursivo.

Un año más tarde, y en un artículo de teórico, no aplicado, Cupit reflexionó sobre la obligatoriedad que crean las peticiones y las promesas, lo cual influye en el comportamiento del rechazo, ya que se convierte en un acto amenazante para la imagen al no cumplir los deseos explícitamente enunciados por nuestro interlocutor (1994:449).

Gass y Houk comienzan ya en 1999 a reflexionar sobre la parte no verbal del acto de habla del rechazo, que tiene un papel crucial en las últimas investigaciones sobre este tema. Utilizan el vídeo para analizar sus resultados, y apuntan que es un método vital para analizar aspectos paralingüísticos como las miradas o las expresiones de afecto (actos interactivos que tienen un significado también), así como características relevantes para

el significado de la comunicación dentro de la situación (52). A su vez, para Gass y Houck, este comportamiento no verbal puede tener un impacto importante tanto en la persuasión del interlocutor como en la imagen positiva del hablante y, por lo tanto, ser una estrategia más (110). También en esta obra Gass y Houck defienden el hecho de que algunos gestos son culturales, y por lo tanto independientes del comportamiento universal no verbal (110).

En 2002, Félix-Brasdefer investiga en su tesis doctoral las diferencias en el rechazo entre el español y el inglés de las culturas mexicana y estadounidense, y compara entre estos dos grupos (estadounidenses rechazando en inglés y mexicanos en español) con estudiantes estadounidenses que aprenden español. Como vimos al principio de este apartado, la tesis de Félix-Brasdefer abre la posibilidad de usar además de varios métodos de obtención de manifestaciones del acto de habla del rechazo, reflexiones de los propios hablantes acerca de los procesos mentales que experimentan en el momento de producirse el acto de habla. Igualmente, Félix-Brasdefer analiza la insistencia en las peticiones cómo se reacciona ante ellas o cuándo se niega directamente sin mitigación en las distintas culturas comprobando que existe un patrón radicalmente opuesto entre estadounidenses y mexicanos. En 2003, ya después de su tesis, vuelve a investigar este acto de habla comparando esta vez a estudiantes avanzados de español y nativos en distintas situaciones con niveles sociales diferentes. Un año más tarde, en 2004, vuelve a investigar este acto de habla, esta vez para observar la evolución de estudiantes que han pasado un tiempo en el país donde se habla la lengua que estudian, en este caso México, e incorpora el análisis de estrategias que van antes y después del rechazo, descubriendo que los estudiantes no solo negociaban más el rechazo a medida que pasaba el tiempo, sino que las estructuras que usaban para rechazar se volvían más ricas tanto léxica como sintácticamente, aproximándose así a las estrategias usadas por los nativos. En 2006, Félix-Brasdefer realiza sobre este acto de habla un estudio similar, sin carácter contrastivo, con hombres nativos de México. Después de estudiar sus resultados, concluye que existe un sistema de solidaridad entre hablantes en el mundo hispano por el cual el rechazo directo muestra cercanía y parece no afectar negativamente a la imagen del interlocutor. Este rechazo directo va frecuentemente acompañado de marcadores de identidad grupales, diminutivos e incluso apodos entre amigos del mismo nivel sociocultural (2177). También analiza otras estrategias como la insistencia, la negociación, la independencia o la implicación que veremos más adelante en un apartado dedicado a estos temas. En 2008 vuelve a

analizar el rechazo, centrándose esta vez en procesos cognitivos y de percepción⁷² en estudiantes de español a la hora de producir un rechazo. Analiza de nuevo aspectos como la insistencia o la lengua en la que está pensando el estudiante cuando realiza el rechazo a una invitación, así como la consciencia pragmática y el éxito comunicativo.

En 2009, Chang, en un estudio contrastivo entre el chino y el inglés, analiza cómo se comportan estas culturas ante el acto de habla del rechazo al mismo tiempo que reflexiona acerca de culturas individualistas frente a culturas colectivistas, ambos ejemplos bien representados en los dos grupos que analiza. Chang observa que, aunque las estrategias de los estudiantes de inglés no cambian a medida que estos van ganando competencia gramatical, el contenido semántico de estas sí evoluciona. A su vez, contrasta el ser más directo o menos directo entre estas dos culturas. Sus resultados muestran que al ser la cultura china una cultura grupal y colectivista prefiere el rechazo indirecto, mientras que los estadounidenses, al pertenecer a una cultura individualista, se decantan por estrategias directas a la hora de producir el acto de habla del rechazo.

En 2010 Alcón Soler y Guzmán i Pitarch, esta vez desde el punto de vista pedagógico, investigan la instrucción y la consciencia lingüística en el acto de habla del rechazo, y descubren que la instrucción explícita de este acto de habla hace que los estudiantes sean más conscientes tanto pragmalingüística como sociopragmáticamente. Después de sus entrevistas post *role-play*, los estudiantes reconocieron que les hubiera gustado desarrollar este acto de habla de una manera más indirecta pero que, dado su nivel lingüístico, no sabían cómo hacerlo.

En 2011 Abed investiga la transferencia lingüística del árabe al inglés y ofrece una clasificación de las estrategias usadas para realizar este acto de habla entre las que incluye el lenguaje no verbal. En el mismo año, Allami y Naeimi estudian de nuevo el mismo tema, observando que los iraníes y los estadounidenses usan estrategias muy distintas y que estos últimos no tienen tanto en cuenta el nivel de jerarquía social como los primeros.

⁷² Félix Brasdefer habla de estrategias metacognitivas de aprendizaje de la lengua y estrategias de recuperación y cobertura en el uso de la lengua, importantes a tener en cuenta por los profesores a la hora de enseñar este acto de habla, ya que los estudiantes las usan para comunicar la intención pragmática (2008:195).

El mismo año, Edsworth y Kodama examinan la negociación del rechazo entre mujeres hablantes de japonés y de inglés norteamericano, a través de DCT y *role-plays*, haciendo entrevistas posteriores. Edsworth y Kodama vieron que el rechazo se interpreta de distinta manera, llegándose a provocar posibles choques culturales por un potencial fallo pragmático. Desde la perspectiva estadounidense, las japonesas parecían demasiado falsas y faltas de consideración, mientras que a las japonesas, las estadounidenses les resultaban poco consideradas y descorteses, al usar menos mitigación que ellas. Mientras las estadounidenses valoraban la honestidad y la sinceridad, las japonesas se decantaban por preservar la relación de amistad con sus interlocutoras.

En 2012 Wei, estudia el desarrollo pragmático del acto de habla del rechazo de hablantes chinos aprendices de inglés en el extranjero a lo largo de un año, notando una evolución sociopragmática importante en los estudiantes que estaban en el extranjero que no se produjo en los estudiantes investigados en China. Vuelve a estudiar este acto de habla en 2013, observando que los estudiantes que han estado en el extranjero muestran diferentes patrones de desarrollo en la utilización de formas de tratamiento, así como en los mitigadores. Observa así Wei, como igualmente la competencia pragmática de aquellos estudiantes que habían estado en Reino Unido se había desarrollado de una manera significativa en términos del rango de estrategias mitigadoras, y que incluso después de cuatro meses, estos cambios ya eran notables.

En 2013, Alemi y Tajeddin analizaron la percepción del acto de habla del rechazo por parte de profesores nativos y no nativos de inglés. El resultado fue que los profesores no nativos eran más conscientes de los fallos pragmáticos dentro de la cortesía que los profesores nativos, que se centraban más en las razones o explicaciones que daban los estudiantes para analizar su competencia. Además, los resultados demuestran un desajuste entre las calificaciones de adecuación de unos y otros profesores.

También en 2013 Félix-Brasdefer vuelve a investigar el acto de habla del rechazo, en esta ocasión con estudiantes en un programa de corta duración (ocho semanas) en el extranjero. Félix-Brasdefer muestra en sus resultados que sube la frecuencia de estrategias indirectas para producir el rechazo en los hablantes norteamericanos que habían formado parte del programa de estudios en el extranjero, acercándose más así a la norma mexicana de los hablantes nativos.

También en 2013 Villar-Beltrán y Melchor-Couto analizan la influencia de la estancia en el extranjero, en este caso en España. Este estudio es llamativo, ya que utiliza

el mundo virtual “Second Life”⁷³ para provocar los rechazos de los estudiantes a invitaciones, sugerencias y peticiones vía chat basándose en las situaciones que usó Félix-Brasdefer en 2004. Sus resultados muestran que una estancia en el extranjero puede incrementar la variedad de estrategias usadas para producir el acto de habla del rechazo y hacer que los estudiantes se comporten de una manera más indirecta, aproximándose así al comportamiento natural de los hablantes nativos españoles.

En 2014, Bella examina el desarrollo de la capacidad de rechazar una petición en griego por estudiantes de griego como lengua extranjera. Bella observa que, aunque los estudiantes de griego mejoran su capacidad de producir el acto de habla del rechazo a lo largo del tiempo, no lo hacen de manera suficientemente parecida a como lo haría un hablante nativo (por ejemplo, usando la empatía), ni siquiera en los niveles altos.

También en 2014, Kwon investiga el papel que tiene la competencia gramatical en la transferencia pragmática en estudiantes coreanos de inglés en el acto de habla del rechazo, en distintas situaciones con diferentes variables como la distancia de familiaridad y poder. Kwon observa que la transferencia pragmática aparece en todos los niveles, especialmente en los más altos.

En los últimos años, especialmente en el mundo árabe y en Oriente Medio, ha crecido el interés por la interculturalidad y los estudios sobre pragmática intercultural con ello. Respecto al acto de habla del rechazo han surgido estudios como los de Morkus (2014) y Shirinbakhsh et al. (2016) que comparan y analizan las diferencias entre la cultura árabe (Morkus) y persa (Shirinbakhsh et al.) y la cultura estadounidense.

7.1.4 El proceso de adquisición-aprendizaje del acto de habla del rechazo

7.1.4.1 Variables sociales

El acto de habla del rechazo es quizá uno de los más complicados pragmáticamente hablando para un hablante no nativo (Beebe et al. 1990:56). Al ser un FTA potencial se deben tener en cuenta numerosas variables para poder ejecutarlo de una manera adecuada (Wei 2012:64), desde la jerarquía social hasta la distancia de familiaridad con la persona con la que estamos hablando son importantes para decidir qué

⁷³ <http://secondlife.com/>

estrategias es lícito usar para ser pragmáticamente adecuado. Además de estas variables, existen otros factores que pueden dificultar la decisión de cómo ejecutar este acto de habla, como puede ser el número de turnos en los que se debe desarrollar (Alcón Soler y Guzmán i Pitarch 2010:66), cómo se debe mitigar, si se debe mitigar, o qué estrategias usar antes y cuáles después. En japonés, por ejemplo, al rechazar se suele comenzar con una disculpa o con una estrategia que implique empatía, mientras que en inglés no suele ser así (Takahashi y Beebe 1987:140).

Desde un punto de vista sociolingüístico, el acto de habla del rechazo es igualmente interesante dada su naturaleza compleja y, a su vez, cambiante dependiendo del acto de habla que lo genere, es decir, de si se rechaza una invitación, una sugerencia o una petición (Beebe et al. 1990:56). El hablante no nativo tendrá entonces que aprender no solo las normas de los nativos en cuanto al uso de estrategias, sino también, los estándares y expresiones lingüísticas y no lingüísticas que caracterizan a una cultura determinada (Félix-Brasdefer 2002:2).

7.1.4.2 Variables individuales

Existen otro tipo de variables que afectan a la producción adecuada de un rechazo. Analizaremos aquí las siguientes: la L1 del estudiante, el nivel de adquisición de la lengua en el que se encuentra, y si ha estado en el extranjero o no y cuánto tiempo ha estado.

La lengua materna del estudiante es clave para la adquisición de este acto de habla en la L2. En este estudio se han analizado la cultura estadounidense y la española, las cuales tienen tendencias diferentes a la hora de producir un rechazo. Algunos estudios anteriores han analizado cómo la cultura de la L1 del estudiante puede influir en la producción de este acto de habla en la L2. Por ejemplo, los estadounidenses usan fórmulas de disuasión en contadas ocasiones mientras que los japoneses tienen una gran variedad de fórmulas semánticas para disuadir a su interlocutor cuando están produciendo el acto de habla del rechazo en distintas situaciones (Takahashi y Beebe 1987:145) y enuncian el honor que para ellos es ser invitados, aunque luego rechacen la invitación (Takahashi y Beebe 1987:152). Por otro lado, los estadounidenses tienden a reaccionar aproximadamente de la misma manera independientemente del estatus social de su interlocutor, mientras los japoneses tienden a usar diferentes fórmulas de rechazo dependiendo de dónde están en la jerarquía social respecto a su interlocutor (Beebe et al. 1990:63) ya que la sociedad y, sobre todo la lengua japonesa, está muy estratificada

socialmente. Ramos (1991), en su tesis doctoral sobre la transferencia pragmática en adolescentes portorriqueños en rechazos producidos en inglés, observó que estos eran más directos que los estadounidenses y rechazaban con estrategias directas tanto en situaciones en la que tenían el mismo estatus que su interlocutor como en las que no. También existen varios estudios que observan que los hablantes de inglés son más directos que los del árabe a la hora de rechazar (Nelson et al. 1998 en Félix-Brasdefer 2002:201; Abed 2011; Morkus 2014). Otros estudios subrayan que el comportamiento del inglés es más directo que el del chino (mandarín) (Chang 2009), y que también es más directo que el español de México (Félix-Brasdefer 2002, 2003, 2004, 2013) que el español de España (Vilar-Beltrán y Melchor-Couto 2013), y que el coreano (Kwon 2014).

Por otro lado, el nivel de competencia lingüística que tienen los estudiantes afecta a su producción del acto de habla del rechazo. Se ha demostrado que cuanto más nivel tienen los estudiantes, más variedad de estrategias usan para formular un rechazo (Takahashi y Beebe 1987; Bella 2014; Kwon 2014), pero a su vez, cuanto más nivel tienen, más transferencia pragmática negativa se produce desde su lengua materna a su L2 (Takahashi y Beebe 1987; Chang 2009; Allami y Naeimi 2011). Sin embargo, esta tendencia es menor en el caso de que la lengua objeto de aprendizaje sea una segunda lengua que en el de que sea una lengua extranjera (Takahashi y Beebe 1987). Igualmente, otros autores (Félix-Brasdefer 2002:255-256, 2008:207; Alcón Soler y Guzmán i Pitarch 2010:76) apuntan que un alto nivel gramatical es necesario para llegar a una madurez pragmática. De hecho, Bella (2014:58) habla de tres fases de madurez pragmática en el aprendizaje de una lengua extranjera. Una primera: la fase “básico-formulaica” en la que el estudiante usa estrategias basadas en fórmulas lingüísticas, prefiere gramática simple y tiende a la claridad en sus enunciados; una segunda: la fase de “desempaquetamiento” caracterizada por un cambio muy marcado hacia lo indirecto y la incorporación de fórmulas a un uso más productivo; y, por último, una tercera fase: la fase “expansión pragmática”, marcada por una sintaxis más compleja, el incremento de la mitigación y nuevas formas pragmalingüísticas en su repertorio, así como un mejor control de varios significados pragmalingüísticos.

La última variable de las que hablaremos en este apartado es el tiempo de estancia en el extranjero y cómo influye en los rechazos que producen los estudiantes. Félix-Brasdefer (2002) observa que a los pocos meses de estar en el extranjero (entre uno y cinco meses) ya se empiezan a ver cambios significativos en el comportamiento de los

estudiantes que hacen pensar en el cambio pragmático de su interlengua (algo que también observa Wei en 2013), ya que los estudiantes llegan a un estado en el cual no están tan preocupados por su corrección gramatical o léxica y tienden a comprobar si han producido enunciados correctos solo en los casos en los que lo consideran necesario, y no continuamente. Por lo tanto, estos estudiantes son competentes a un nivel óptimo según la teoría del monitor (Krashen 1982), ya que se centran en el mensaje y en cómo se produce y no en la sintaxis o el vocabulario con el que está formado. Sin embargo, se suele hablar de entre 6 y 9 meses como mínimo de estancia en el extranjero para comenzar a notar diferencias importantes en el comportamiento pragmático. A partir de este tiempo el estudiante se aproxima al comportamiento de los hablantes nativos con respecto a su capacidad de interacción y su nivel de cortesía (Félix-Brasdefer 2004:632). Los cambios más importantes observados en este acto de habla en concreto son cuán directos o indirectos son los estudiantes en el uso de sus estrategias para rechazar, y la variedad de estrategias que usan para hacerlo (Vilar-Beltrán y Melchor-Couto 2013).

Wei (2012) observa que los estudiantes que han estado en el extranjero evolucionan pragmáticamente de una manera distinta a como lo hacen sus compañeros que no participaron en un programa de estudios en el extranjero. Aunque en el uso del repertorio de estrategias estos dos grupos se comportan de una manera similar y los dos grupos mejoraron en un grado parejo, la experiencia en el extranjero les ha influido sociopragmáticamente, y sus estrategias se parecen más a las de los hablantes nativos. Un año más tarde, en 2013, Wei observa que los estudiantes que han estado estudiando un año en otro país usan diferentes mitigadores y formas de tratamiento de los que usan sus compañeros que no salieron al extranjero. Félix-Brasdefer (2013) observa que después de ocho semanas en el extranjero, los estudiantes desarrollan estrategias más cercanas al uso de los hablantes nativos en situaciones del mismo estatus entre interlocutores y distintos niveles de familiaridad. El cambio se notó especialmente en el uso por parte de los estudiantes de fórmulas más indirectas más comunes en el español que en el inglés, y en otras estrategias que acompañan al rechazo, como es el uso del agradecimiento.

7.1.4.3 El componente no verbal

A lo largo de los años, las investigaciones que se han desarrollado analizan distintos rasgos del acto de habla del rechazo que son importantes para ver el grado de adquisición pragmática de los estudiantes de una segunda lengua o una lengua extranjera.

Además de observarse qué estrategias usan unos hablantes y otros, se han observado otras subestrategias, como el uso de la mitigación (antes y después del rechazo) e intensificación, así como rasgos característicos de cada cultura, como la insistencia por parte del hablante que recibe el rechazo, el grado de imposición, o el grado de independencia o implicación teniendo en cuenta la cultura del hablante, bien sea más individual o más colectiva. Todas estas subestrategias y estos rasgos y algunos más serán analizados en nuestro corpus. Sin embargo, muy pocos estudios se han centrado en el análisis de los gestos y, en general, del lenguaje no verbal que usan tanto nativos como no nativos a la hora de producir el acto de habla del rechazo. Gass y Houck (1999) en su obra *Interlanguage Refusals: A Cross-Cultural Study of Japanese-English* inciden en la importancia de lo no verbal en el contraste entre estas dos culturas. Estas autoras defienden que el comportamiento no verbal “may play a role in both the successful performance of a face- threatening act and the acquisition of pragmatic competence”⁷⁴ (2). Dentro de sus datos, encontraron que había cuatro áreas en las cuales la información no verbal afectaba a la interpretación de los mismos: 1. el desempeño de actos de habla no verbales, 2. los aspectos del contexto físico que ofrecen información importante para interpretar la interacción, 3. la dirección de la mirada, y 4. las expresiones de afecto a través de la postura, expresión facial y gestos (43). Según Gass y Houck, la información no verbal que captaron en los vídeos de su investigación entre el inglés y el japonés, ayudaba no solo a la negociación del significado del lenguaje propiamente verbal, sino también a la negociación del afecto, un concepto, para ellas, particularmente importante a la hora de analizar los FTAs. Gass y Houck apuntan que estos aspectos de la interacción son llevados a cabo a menudo por características fonéticas como la entonación, el tono y el nivel de voz, pero también pueden recaer en expresiones faciales, movimientos con la cabeza, gestos y posturas (49). Como veremos en el análisis de nuestros datos, los gestos pueden reforzar o mitigar una negación o un rechazo. De modo que, para analizar el acto de habla del rechazo, tendremos que tener en cuenta la información visual (129).

⁷⁴ Puede desempeñar un papel tanto en el desempeño exitoso de un acto amenazador para la imagen, como en la adquisición de una competencia pragmática (Traducción propia).

7.1.5 Implicaciones pedagógicas de la enseñanza del rechazo

Basándonos en las estrategias que propone Cohen (2005) para el aprendizaje y el uso de los actos de habla, los estudiantes deben ser proactivos para mejorar la competencia pragmática en su interlengua. Del lado del aprendizaje, deben, pues, usar estrategias cognitivas para identificar, distinguir, practicar y fijar en su memoria el material que están aprendiendo. Por ejemplo, en el acto de habla del rechazo, deben agrupar las estrategias en directas e indirectas, e identificar las formas lingüísticas necesarias para mitigar un rechazo de una forma cortés (Félix-Brasdefer 2008). A su vez, deben usar estrategias metacognitivas para planear, ejecutar y evaluar este acto de habla, usar estrategias que regulen su motivación por aprender la L2 y otras que reduzcan su ansiedad (recordemos el filtro afectivo) y también usar estrategias sociales que les permitan tener oportunidades de interacción con hablantes nativos y así entablar interacciones de distintos tipos de actos de habla (Cohen 2005). En cuanto al uso, los estudiantes deben usar al menos cuatro tipos de estrategias: estrategias de recuperación, a través de las cuales puedan acceder a la información pragmalingüística necesaria para realizar un acto de habla; estrategias de ensayo para practicar el uso de determinadas formas asociadas a estrategias mitigadoras; estrategias de prueba, es decir, uso de estructuras formulaicas memorizadas de las que no están muy seguros y cuyo efecto no conocen totalmente; y por último deben usar estrategias comunicativas para expresar información significativa en un acto de habla de respuesta apropiado en la L2.

El acto de habla del rechazo necesita ser investigado en profundidad, ya que los estudiantes de una L2, además de usar todas y cada una de las estrategias que propone Cohen, deberán tener un manejo y un conocimiento apropiado de los valores socioculturales que caracterizan a la cultura meta (Rose y Kasper 2001; Kasper 1997; Cohen 1996; Félix-Brasdefer 2002, 2004). Cómo acceden a este conocimiento depende, en gran medida, de sus profesores o de su experiencia como observadores de la cultura meta. Dado que la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua no pueden vivir nunca, o únicamente un periodo de tiempo corto en el país donde se habla la lengua que están aprendiendo, debemos reflexionar sobre cuáles son los métodos que podemos usar para introducir en la clase este elemento tan importante dentro de la comunicación. Sin la ayuda del profesor, los estudiantes pueden caer en una falta de consciencia pragmática, que les impedirá aprender y desenvolverse en ciertos tipos de actos de habla complejos, como es el caso del rechazo (Félix-Brasdefer 2002:256). Félix-Brasdefer recomienda a

los profesores incorporar en su programa del curso una sección dedicada a información sociocultural de la L2 incluyendo vídeos auténticos (Fernández Guerra 2013), visitas de hablantes nativos a la clase, modelos de *role-plays* hechos por hablantes nativos en los que desarrollan ciertos actos de habla, etc., ya que el conocimiento sociocultural de la L2 es necesario para darse cuenta de cuáles son las estrategias más usadas por los hablantes nativos de la lengua (Félix-Brasdefer 2003:247). No obstante, este conocimiento no garantiza totalmente el desarrollo apropiado del rechazo a una invitación entre no nativos y nativos (Félix-Brasdefer 2008:208).

7.1.6 Clasificación de las estrategias de rechazo

Teniendo en cuenta todos los estudios citados, y siguiendo a Beebe et al. (1990), en nuestra investigación catalogaremos los rechazos como directos o indirectos. Para categorizar los rechazos de nuestros participantes, nos parece oportuno usar la categorización de Beebe et al. (1990), añadiendo algunas categorías que hemos observado en nuestra investigación, como mostrar independencia (O-IND) o desconfianza (O-DES), así como estrategias no verbales que merecen ser analizadas, en este caso mitigadores e intensificadores gestuales. A continuación, ofrecemos la lista de las etiquetas que hemos usado para catalogar el corpus, seguida de definiciones y ejemplos de nuestro propio corpus, donde “H” se refiere al hablante, quien propone ayuda al oyente “O”, que es quien está realizando el acto de habla del rechazo:

Estrategias directas:

1. Rechazo abierto y explícito. (O-RCH)
2. Mitigadores e intensificadores:
3. Mitigador verbal. (O-MIT)
4. Intensificador verbal. (O-INT)
5. Mitigador gestual. (O-MIT-G)
6. Intensificador gestual. (O-INT-G)

Estrategias indirectas:

1. Pedir disculpas, pedir perdón. (O-ARR)
2. Dar las gracias, agradecer. (O-GRA)
3. Dar alternativas. (O-ALT)
4. Dar condiciones. (O-CON)

5. Dar excusas o explicaciones. (O-EXC)
6. Expresar deseo e imposibilidad. (O-OJA)
7. Posponer para el futuro. (O-FUT)
8. Rechazar por principios. (O-PRI)
9. Disuadir. (O-DIS)
10. Mostrar independencia. (O-IND)
11. Mostrar desconfianza. (O-DES)

7.1.6.1 El rechazo directo, intensificadores y mitigadores

Según Brown y Levinson (1987, 68-69) la estrategia directa (*on record*) es aquella que muestra las intenciones claramente. Normalmente esta estrategia contiene el adverbio de negación “no”, como en el siguiente ejemplo:

(a)

#71: Hm, ¿quieres que te ayude?

#72: E::h pues la verdad es que:: (levanta una mano de la mesa) muchas gracias, pero **no** lo necesito (niega con la cabeza)

Como vemos en el ejemplo, esta estrategia no suele ir aislada, ya que constituye en sí misma un FTA, por lo que, para suavizar el rechazo directo, va acompañada de mitigadores (“pues”, “la verdad es que::”), de otras estrategias, como pueden ser el agradecimiento (“muchas gracias”), e incluso por el lenguaje no verbal, mostrado en nuestro corpus entre paréntesis. También puede darse el rechazo directo con otro tipo de negaciones que no incluyen el adverbio de negación “no” pero sí otras estrategias como el alargamiento vocálico, como en el ejemplo (b) o hablar de cómo sería la situación si accede a recibir la ayuda, como se puede apreciar en el ejemplo (c):

(b)

#72: Me:: llamas.

#71: (levanta las manos con las palmas hacia su compañero) **Prefiero e::star un poco::**

#72: ¿Sí? (asiente levemente)

#71: **tranquila, sí.**

#72: Venga, tía (se abrazan mientras hablan) pues mucho ánimo.

(c)

#71: Jo, yo te lo agradezco muchísimo (niega con la cabeza y cruza y descruza los brazos en el aire, asiente), pero:: es que creo que **me voy a agobiar mucho más** (mueve las manos hacia delante con movimientos rotativos) **porque perdería mucho tiempo en explicarte lo que tienes que hacer ¿sabes?** (mueve las dos manos paralelas estiradas de un lado a otro de la mesa)

#72: Ya.

Sin embargo, la partícula *no*, no sirve únicamente como negación directa, sino que también se usa como intensificador, para rechazar la ayuda la primera vez que se ofrece y en mucho mayor medida en las subsecuentes insistencias, como podemos apreciar en los ejemplos (d) y (e), en la misma conversación:

(d)

#58: Pero te- te puedo echar una mano (levanta los dedos de la mesa y los vuelve a posar)

#57: No **no no** (levanta la mano dos veces por encima de la cabeza mirando hacia otro lado y negando con la cabeza)

#58: De explicarte.

#57: No **no**, prefiero hacerlo yo. Prefiero hacerlo yo (gesticula con las manos en el aire y levanta los hombros) [...] aunque me cueste un poco más ¿vale?

(e)

#58: Pero:: a lo mejor, o sea, si te explico cómo funciona (dirige su mano hacia ella) no es que te esté dando yo mis ideas y tal (gira la muñeca a un lado y a otro con la palma extendida), que a lo mejor te ayuda a ir más rápido (levanta la mano con la palma extendida a la altura del hombro, hacia un lado).

#57: No **no no no**. (levanta las palmas de las manos sin levantar las muñecas mientras niega levemente con la cabeza)

#58: ¿No?

#57: Prefiero, prefiero pensarlo yo (levanta la mano hacia la cabeza dos veces). Gracias, pero no. (niega con la cabeza)

En numerosas ocasiones, la partícula *no* va acompañada de la conjunción “que”, que la refuerza, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

(f)

#72: [pero el tiempo que sea] o lo que sea, (levanta la palma de la mano hacia arriba llevándola hacia la hoja) que te pueda:: ayudar (estira los dedos de la otra mano también con la palma hacia abajo)

#71: No (niega varias veces con la cabeza). Sí, pero:: de verdad **que no, que no** (con las manos juntas sobre la mesa)

#72: ¿No?

(g)

#50: Y ya está. **Que no::** (niega con la cabeza repetidas veces). Gra- gracias, pero de verdad **que no, que no**, que estoy, que estoy bien ¿sabes? Ya:: ya está. Es lo que toca y ya está (niega repetidas veces con la cabeza, con una mano sobre la sien y la otra gesticulando hacia su interlocutor) mañana =ya cuando termine::=
#49: [Vale, vale, vale vale vale] (levanta hombros y brazos con las manos extendidas a la altura de la cadera y la cintura)
#50: ya me pegaré la fiesta padre, y ya está. ¿vale?
#49: Venga.

Otro tipo de intensificadores son los sufijos, como se puede observar en el ejemplo (h), o los adverbios y cuantificadores (muy, muchas, etc.), como podemos ver en los ejemplos (i) y (j), o los vocativos (k), entre otros:

(h)

#50: Es estudiar, que no que, que tengo que meterme el **tochaco** este m:: entero para mañana (abre los dedos índice y pulgar como indicando el grosor del taco de apuntes que se tiene que estudiar)

(i)

#52: Vale, **muchas** gracias de =todas formas=(asiente)
#51: [Nada] Vale.

(j)

#54: Si es que es de memo- (separa las manos de la cara y mantiene las palmas abiertas hacia su cara), o sea, es que **realmente** es de memoria.

(k)

#54: Es que no se me queda (se señala la frente con los dedos índice y medio), **tía**, es que no retengo.

Sin embargo, la intensificación no se produce solo de manera verbal. Hemos encontrado numerosos apoyos no verbales que intensifican lo que se está diciendo, como vemos en los siguientes ejemplos:

(l)

#54: Es que no se me queda (**se vuelve a poner las manos en la cara**), entonces =no sé cómo= (**separa las manos de la cara con las palmas abiertas y las vuelve a juntar a la cara**)
#53: [Ya, que no] (vuelve a poner las dos manos sobre la mesa)

#54: No sé qué hacer. Es que no no, no. (**sigue con las manos en la cara**)

(m)

#55: [No, muchas gracias] (**niega rotundamente con la cabeza**)

#56: Y tengo los apuntes clarísimo::s (afirma enérgicamente con la cabeza y pasa su mano por encima del folio con la mano extendida de un lado a otro, sin tocarlo)

#55: Si ya sé que tengo (**levanta las manos de la mesa, pero no los brazos**) la:: amiga empollona de la clase, pero pero:: (**estira las manos y los dedos y los mueve de un lado al otro de la mesa, paralelamente**) =de verdad=

Al igual que se intensifica el rechazo, para reafirmarse uno mismo en su postura, se suele mitigar para no cometer un potencial FTA. Los mecanismos que se usan para ello son, como en el caso de los intensificadores, verbales y no verbales. Veamos un ejemplo de los primeros:

(n)

#55: **Pero es que, eh es que** prefiero yo ir solo (mueve la mano del pecho hacia fuera vivamente en un movimiento circular hacia delante) porque si no [...] tú no vas a estar ahí el día del examen, **me temo** (levanta la palma hacia arriba y le da la vuelta para llevarla del centro hacia un extremo, con la palma hacia abajo). **Así que...**

Los mitigadores pueden ser interjecciones (“eh”), conjunciones (“pero”), y conectores (“es que”, “me temo”). Aunque también pueden estar constituidos por alargamientos vocálicos o incluso oraciones, como podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

(ñ)

#50: No, **ya**, no no, gracias, **pero es que es es es::** empollar **¿sabes?** (baja las manos de nuevo a la mesa y mueve una de ellas hacia abajo y arriba levemente) Es estudiar, que no que, que tengo que meterme el tocho este m:: entero para mañana (abre los dedos índice y pulgar como indicando el grosor del taco de apuntes que se tiene que estudiar) **y:: y y es que** tengo que ser yo porque la que va al examen soy yo, no= (niega levemente con la cabeza y abre las manos volviéndolas a dejar con las palmas sobre la mesa)

De la misma manera que los intensificadores, los mitigadores también pueden producirse gestualmente. Veamos algunos ejemplos:

(o)

#52: Bueno, en principio no, en principio no puedo pedir ayuda (**levanta las dos palmas de las manos abiertas hacia fuera a la altura de la cabeza y las mueve dejándolas caer suavemente**)

(p)

#65: [Te lo agradezco un montón] (**levanta los hombros ligeramente y las manos**) Pero es que, (**levanta las manos a la altura de la cabeza y las mueve alrededor de la cabeza**) no sé, yo me pongo aquí (**levanta los hombros y las manos con las palmas hacia abajo a la altura de la cabeza**) mis límites y=

#66: Bueno, vale (niega ligeramente con la cabeza). Si te hace falta para algo= (niega con la cabeza ligeramente) ¿vale?

#65: Vale, y si no yo te llamo (**asiente y ladea ligeramente la cabeza**).

7.1.6.2 El rechazo indirecto

Las estrategias de rechazo indirecto suelen ir acompañando a las de rechazo directo, como veremos en los ejemplos, aunque también algunas de ellas pueden ir en solitario, como las excusas o razones y explicaciones. Veamos una a una estas estrategias y ejemplos de cómo aparecen en nuestro corpus, yendo desde las más frecuentes a las menos frecuentes en el grupo de los hablantes nativos de español.

7.1.6.3 Dar excusas o explicaciones

El hablante, al emplear esta estrategia, ofrece una explicación o una excusa, que puede ser más o menos específica, y trata de suavizar el rechazo directo. Veamos algunas muestras de nuestro corpus:

(a)

#52: (click linguodental) [No] (niega con la cabeza) no **porque me ha dicho, nos ha dicho el director de:: del programa que no podemos pedir ayuda y que lo inten- lo intentemos nosotros** (saca las manos hacia fuera con las palmas y los dedos extendidos) **porque forma parte de cómo vamos a ir entendiendo las distintas fases de::, de Freud.**

(b)

#55: No, **es q-, de verdad, que voy poco a poco::** (niega varias veces con la cabeza mirando la hoja), **y prefiero yo:: ir deduciendo cosas** (niega y descruza un brazo para poner la mano con la palma hacia arriba sobre la hoja y balancear

el brazo de un lado a otro). No, **de momento voy bien** (descruza el otro brazo y los pone los dos paralelos sobre la mesa, levantando los hombros y abriendo los brazos ligeramente). No, ¡gracias!

7.1.6.4 Dar las gracias

Dar las gracias es la segunda estrategia indirecta más utilizada para acompañar a un rechazo y proteger así la imagen del hablante. El agradecimiento en el rechazo es una de las estrategias que no pueden ir en solitario, ya que si no se interpretaría como una aceptación. Aquí tenemos algunos ejemplos extraídos de nuestro corpus:

(a)

#57: Prefiero, prefiero pensarlo yo (levanta la mano hacia la cabeza dos veces). **Gracias**, pero no (niega con la cabeza).

(b)

#60: E::h pues la verdad es que:: (levanta una mano de la mesa) **muchas gracias**, pero no lo necesito (niega con la cabeza).

(c)

#65: [**Te lo agradezco un montón**] (levanta los hombros ligeramente y las manos) Pero es que, (levanta las manos a la altura de la cabeza y las mueve alrededor de la cabeza) no sé, yo me pongo aquí (levanta los hombros y las manos con las palmas hacia abajo a la altura de la cabeza) mis límites y=

(d)

#71: Jo, yo **te lo agradezco muchísimo** (niega con la cabeza y cruza y descruza los brazos en el aire, asiente), pero:: es que creo que me voy a agobiar mucho más.

7.1.6.5 Mostrar independencia

Esta estrategia es una de las que aparecen dadas las circunstancias que se han propuesto en el *role-play*, ya que lo que se tiene que rechazar es la ayuda de otra persona. El hablante utiliza esta estrategia para mostrar sus intenciones de no recibir ayuda por querer él mismo solucionar el problema y hacer él mismo la tarea:

(a)

#57: No, **yo prefiero hacerlo yo**.

(b)

#65: No (niega con la cabeza), es que **tengo que resolverlo yo sola** (niega repetidas veces con la cabeza).

7.1.6.6 Poner una condición

Poner una condición es una estrategia indirecta que acompaña al rechazo y que sirve para oponerse a recibir ayuda de una manera muy sutil, ya que no se cierran las posibilidades de que esta se produzca en el futuro. Veamos unas muestras del corpus:

(a)

#64: y:: y luego ya **si eso te- te:: llamo** (pone las palmas de las manos hacia arriba) si tengo dudas.

(b)

#65: Vale, y **si no yo te llamo** (asiente y ladea ligeramente la cabeza).

7.1.6.7 Rechazar por principios

Al igual que la estrategia de mostrar independencia, la estrategia de rechazar ayuda por principios viene dada por las circunstancias impuestas por el *role-play*. En este caso, es el entorno el que lleva al individuo a rechazar la ayuda. Veamos ejemplos de esta estrategia:

(a)

#52: Bueno, en principio no, en principio **no puedo pedir ayuda**.

(b)

#57: (niega con el dedo índice y la cabeza) No, no me- no me pases el trabajo (acerca la mano con la palma extendida hacia su compañero), **que luego ya sabes lo que pasa** (levanta la mano dos veces por encima de la cabeza mirando hacia otro lado).

7.1.6.8 Pedir disculpas / pedir perdón

Esta estrategia trata de reparar la imagen del hablante por haber rechazado la ayuda ofrecida por su interlocutor. Se piden disculpas por la brusquedad o por haber rechazado de una manera demasiado directa:

(a)

#65: **Perdona que he sido un poco borde aquí** (levanta las manos a la altura del pecho con las palmas hacia abajo y las mueve enérgicamente adelante y atrás), pero es (levanta los hombros y las manos con las palmas hacia arriba ligeramente)

#66: (ríe)

#65: Lo necesito (levanta los hombros y las manos con las palmas hacia arriba ligeramente mientras niega con la cabeza).

(b)

#14: [No necesito] ayuda, (lleva una mano hacia fuera) necesito silencio (levanta una mano con la palma extendida hacia su compañero), **lo siento**.

7.1.6.9 Mostrar desconfianza

Esta estrategia de rechazo, aunque no es directa, constituye en sí misma un FTA, y por ello generalmente va acompañada de mitigadores, tanto gestuales como verbales. El hablante no cree que su interlocutor esté capacitado para ayudarlo, o no cree que sea la persona más indicada, y por ello rechaza su ayuda mostrando desconfianza. Aquí tenemos unos ejemplos:

(a)

#70: Lo siento, pero:: (levanta los hombros y los brazos con las palmas hacia arriba y ladea la cabeza) es que si me vas, (lleva una mano hacia la otra y vuelve a poner las dos palmas hacia arriba con los brazos abiertos, mientras levanta los hombros, dos veces) **si me va a ayudar alguien con eso prefiero que sea otra persona** (levanta los hombros).

(b)

#20: ¡A::h! Saqué un A en esta clase, (lleva la mano hacia su compañera y hacia arriba, rápido) ¿Necesitas ayuda? Puedo ayudarte (lleva la mano hacia su compañera)

#19: E::m **¿sacas una A?** (mira a su compañera frunciendo el ceño)

#20: Sí. (asiente)

#19: **Hm::**

#20: ¡Oh! ¿No me =crees?= (niega con la cabeza)

7.1.6.10 Posponer la ayuda para el futuro

Esta estrategia, al igual que poner una condición, no descarta que la ayuda se provea más adelante. El hablante niega la ayuda ahora, aunque no siempre explícitamente, y deja la posibilidad abierta de que esta se produzca en el futuro. Este tipo de estrategia

evita la confrontación distrayendo al interlocutor de la verdadera fuerza ilocutiva del rechazo (Bardovi-Harlig y Harford 1991). Veamos, pues, algún ejemplo de nuestro corpus:

(a)

#31: **Todavía no. Quizá en dos horas y tal**, (niega con la cabeza) ¿me puedes ayudar? (asiente)

(b)

#4: [Oh, ok, si-si necesitas] ayuda ah:: (levanta una mano hacia su compañera) [...] pídemme.

#3: **Sí, te avisaré, no te preocupes** (asiente varias veces).

7.1.6.11 Dar alternativas

Al igual que posponer para el futuro, la estrategia de dar alternativas es una forma de rechazar sin negar directamente la ayuda, y así mantener la imagen positiva frente al interlocutor. Aquí tenemos algunos ejemplos donde se puede apreciar este tipo de rechazo:

(a)

#29: **Yo voy a hablar con Cristina, creo** (con una mano sobre la mesa, abre la otra con la palma extendida y con los dedos hacia su compañera). **Voy a hablar con la maestra, mejor.**

(b)

#33: **Así que si tengo que sufrir un poco más y si necesito ayuda:: quizás pueda pedírselo a- a Carlos** (deja caer las manos sobre las piernas), **porque**

#34: Vale (asiente y ladea la cabeza)

#33: **él sabe qué manera** (agita las manos intercalándolas y luego se señala las sienes, señala a la pizarra y las deja caer sobre las piernas) **yo necesito pensar =estas cosas=**

7.1.6.12 Mostrar deseo e imposibilidad de aceptar

Con esta estrategia el hablante expresa el deseo de aceptar la ayuda y, a la vez, la imposibilidad de hacerlo. De esta manera protege su imagen frente a su interlocutor, debido a que la imposibilidad viene impuesta del exterior o tiene razones importantes para no aceptar la ayuda, como podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

(a)

#39: (una mano sobre la frente y la sien) **Sí, me gustaría** (abre los brazos con las palmas de las manos hacia arriba), **pero es-es mejor** (mueve los brazos verticalmente de las sienes hacia la mesa dos veces) **que yo [...] que yo haga** (se señala a sí mismo con los dos brazos) [...] **a mí mismo** (vuelve a poner los brazos paralelos al papel y asiente varias veces) **¿no? Para, para tratar de comprender lo que está en frente de mí** (mueve los brazos verticalmente hacia la mesa dos veces y asiente varias veces fuerte).

7.1.7 Clasificación de las estrategias para ofrecer ayuda

Es común, en las investigaciones hechas sobre el acto de habla del rechazo, que se analicen las estrategias de rechazo, pero no las de proponer ayuda. En este corpus hemos analizado ambas, ya que consideramos que las estrategias que usa el hablante para ofrecer ayuda son tan importantes como las estrategias usadas por el oyente para rechazarla, y a su vez influyen en estas últimas. A continuación, ofrecemos una lista con las estrategias usadas en nuestro corpus por los hablantes para ofrecer ayuda, seguida de una definición y ejemplos de cada una de ellas:

1. Ofrecer ayuda explícitamente. (H-AYU)
2. Hacer preguntas relacionadas con los hechos. (H-PRE)
3. Hacer comentarios relacionados con los hechos. (H-COM)
4. Insistir en la ayuda. (H-INS)
5. Mostrar orgullo por sus habilidades. (H-ORG)

Mitigadores e intensificadores:

1. Mitigador verbal. (H-MIT)
2. Mitigador gestual. (H-MIT-G)
3. Intensificador verbal. (H-INT)
4. Intensificador gestual. (H-INT-G)

En este apartado veremos una por una las estrategias que han usado los hablantes del corpus para ofrecer ayuda a sus interlocutores.

7.1.7.1 Ofrecer ayuda

En nuestro corpus se han reflejado diferentes estrategias usadas por los hablantes para ofrecer ayuda a sus interlocutores, desde preguntar si quieren ayuda, como podemos

ver en el ejemplo (a), pasando por ofrecer ayuda directamente (b), o incluso de una manera más retraída (c):

(a)

#51: Y ¿el qué no entiendes? = **¿quieres que te eche una mano?** = (apoya las dos manos sobre la mesa y se aproxima a ella)

(b)

#49: **Te- ¿te echo una mano con lo que quieras, venga!** (abre las manos ligeramente y las separa del cuerpo)

(c)

#53: Madre, historia contemporánea. Bueno, m.: **si quieres te puedo ayudar un poco**

7.1.7.2 Hacer preguntas relacionadas con los hechos

Otra de las estrategias que ha aparecido en nuestro corpus por las situaciones que se describían en las instrucciones del *role-play* es la de hacer preguntas relacionadas con los hechos. Para ofrecer ayuda con la tarea, es necesario saber de qué tema se trata, o al menos de qué asignatura, de modo que los hablantes hacían preguntas para tratar de conjeturar de qué tipo de tarea se trataba:

(a)

#59: [Nada] Pues mira, aquí, deberes.

#60: ¿Sí? **¿Qué estás con lo de lengua?** (se apoya con las dos manos sobre la mesa) Yo lo hice ya ayer.

Otro tipo de pregunta que se suele hacer para ofrecer ayuda tiene como objetivo ver el grado en que la ayuda es necesaria (b) o simplemente presentar la situación (c):

(b)

#59: Jo, bueno. Oye, **¿pero lo llevas bien?**

(c)

#61: ¿Qué tal, Irene? **¿Qué haces?** (apoya una mano sobre la mesa)

#62: ¡Hola, Sergio! Pues nada, estudiando aquí, que estoy (levanta una mano a la altura de la cabeza con la palma estirada hacia la cara) hasta arriba de cosas también =Joer sí= (se toca la cara con la mano)

#61: [¿Ah, sí?] **¿Qué estás estudiando?** (se toca la cara y pone las dos manos sobre la mesa)

7.1.7.3 Hacer comentarios relacionados con los hechos

En ocasiones, los participantes hacen comentarios que lleven a ofrecer ayuda, como en los ejemplos (a) y (b) o simplemente para convencer a su interlocutor de que acepte su ayuda (c):

(a)

#68: **Pues nada lo del último día** (señala a la hoja y voltea la mano hacia arriba) **que estabas ahí en clase** (sube la mano con la palma hacia arriba a la altura de la cara) **que dudabas un montón** (gira la muñeca con los dedos extendidos). Si quieres te ayudo con esa (levanta los dedos de la mesa sin levantar las palmas y mueve la cabeza hacia abajo y hacia adelante)

(b)

#63: **Este::, este trabajo** (señala con el dedo índice a la hoja). **Es complicado.**

#64: (asiente con la cabeza) ya::

#63: **Tengo ahora unos minutos** (niega con la cabeza) ¿necesitas ayuda? (asiente ligeramente con la cabeza)

(c)

#66: **[Pero] yo ya lo-** (tiende la mano hacia su compañera y la mueve de un lado a otro con la palma hacia abajo), **o sea, yo eso lo sé hacer** (mueve la mano con la palma hacia abajo de un lado a otro), **=el problema este=**

7.1.7.4 Insistir en la ayuda

Los participantes insisten en ofrecer su ayuda, aunque esta sea negada repetidas veces:

(a)

#60: Muchas gracias, pero no lo necesito (niega con la cabeza)

#59: **¿No?**

#60: No, lo llevo bien (levanta una mano de la mesa y la mueve en horizontal sujetando el boli). Sí, yo creo que:: sí::

#59: Esto yo creo que:: (señala al folio) **¿seguro no quieres que te ayude?**

(b)

#58: **O sea, si me dices no me- si me dices, si de verdad no quieres que te ayude** (levanta una mano, la saca hacia fuera en horizontal a la mesa y la pone de nuevo sobre la mesa), **no te ayudo, pero [...] te va a ahorrar tiempo y te vas a ir antes a casa** (asiente). **Y tú me ayudaste el otro día con el tema de:: de esto de ciencia política, y a lo mejor te puedo devolver el favor** (balancea la cabeza de un lado a otro).

7.1.7.5 Mostrar orgullo por sus habilidades

Igualmente, se muestra orgullo de las habilidades que se tienen para poder ofrecer esta ayuda y que sea aceptada:

(a)

#56: [De verdad], **que yo =me entero superbién=** (cruza y descruza los brazos en el aire con las palmas hacia abajo a la altura de la cintura, asiente enérgicamente con la cabeza)

(b)

#58: **Lo tengo- yo lo tengo bastante dominao** (posa los dedos sobre la mesa tocando solo con las yemas)

7.1.7.6 Mitigadores e intensificadores

En el caso de ofrecer ayuda, al igual que en el de rechazarla, se emplean tanto los intensificadores como los mitigadores (verbales y gestuales). Los primeros, para convencer al posible receptor de la ayuda; los últimos para mitigar la ofensa potencial que se puede provocar al ofrecer ayuda a alguien. Veamos primero ejemplos de intensificadores verbales, algunos de ellos apoyados por intensificadores gestuales:

(a)

#29: **[Que sepas] que (lleva las manos hacia su compañera) estoy aquí (lleva las dos manos juntas sobre la mesa)**

(b)

#58: O sea, si te lo explico, **de hecho, (dirige una mano hacia ella) y es último ofrecimiento ¿eh?**

(c)

#66: Pero [...] yo-, **no sí sí, tú los resuelves tú sola ¿eh?** (**cruza las manos en el aire y las vuelve a descruzar con las palmas hacia abajo a la altura del pecho**), pero yo te puedo ayudar.

O repiten lo que acaban de decir:

(d)

#29: Te ayudo, **¡te ayudo!** (**sube una mano y la tiende hacia su compañera**)

La diversidad de mitigadores que pueden acompañar al acto de habla de ofrecer ayuda es amplia. Desde conectores, a cuantificadores, alargamiento vocálico (e), o incluso la repetición (f):

(e)

#49: **O sea que**, seguro que, seguro que con **un poquito** de ayuda. Mira, **e::h** (**sube las manos a la altura de la cintura con los codos doblados y las manos con las palmas extendidas paralelas entre sí**) te cojo alguna parte de los esquemas que has hecho. **Y::** y te **lo::s**, te l- los repasamos juntos.

(f)

#51: **Bueno igual** no te puedo ayudar, **pero** en realidad **yo creo** que =sí, **que igual=**

Asimismo, los mitigadores verbales y no verbales que acompañan al ofrecimiento de la ayuda pueden apoyarse entre sí:

(g)

#49: [**Vale, vale, vale vale vale**] (**levanta hombros y brazos con las manos extendidas a la altura de la cadera y la cintura**)

(h)

#51: **Bueno, pues nada**, ahí te dejo entonces (**levanta la mano con la palma hacia abajo a la altura del pecho y la deja caer suavemente**)

7.2 LOS CUMPLIDOS

En este apartado describiremos y delimitaremos el cumplido y veremos qué estudios se han realizado sobre este acto de habla desde los años 70 hasta la actualidad,

tanto sobre otras lenguas como sobre el español, y ofreceremos el listado de etiquetas que usaremos para analizar esta parte del corpus.

7.2.1 Estudios sobre el acto de habla del cumplido

El acto de habla del cumplido ha sido ampliamente estudiado en distintos trabajos que han abordado tanto sus aspectos funcionales (Wolfson y Manes 1980; Wolfson 1981, 1983; Holmes 1984, 1986, 1988; Félix-Brasdefer y Hasler-Barker 2015) como sintácticos y estructurales (Wolfson y Manes 1980; Wolfson 1981, 1983; Holmes 1984, 1986, 1988; Bustos 2007), léxico-semánticos (Pomerantz 1978; Wolfson & Manes 1980; Wolfson 1981, 1983; Holmes 1984, 1986, 1988; Jucker 2009) su variabilidad entre lenguas (Wolfson 1983; Herbert 1989; Miquel 2004; Jucker 2009; Maíz Arévalo 2012) y su tipología (Pomerantz 1978; Holmes 1984, 1988; Herbert y Straight 1989; Jucker 2009; Maíz Arévalo 2010). A continuación, ofreceremos la línea cronológica que nos mostrará cómo ha ido evolucionando la investigación pragmática de este acto de habla.

7.2.2 Cronología de estudios realizados sobre el cumplido

Quizá uno de los actos de habla sobre el que más se ha escrito sea el cumplido, a pesar de la dificultad que esto conlleva, ya que no es un acto de habla fácil de describir ni de delimitar. Las primeras descripciones de este acto de habla datan de finales de los años 70, cuando Pomerantz habla de una cadena de acciones, en la cual tenemos un primer hablante que sería quien emite el cumplido, y un segundo hablante, quien lo recibe, aceptándolo o rechazándolo (1978:82), siendo la aceptación del cumplido la opción preferida. Pomerantz va más allá diciendo incluso que el receptor de este cumplido puede estar de acuerdo o no con la aserción que se ha hecho ofreciendo una clasificación de posibles reacciones por parte del receptor, las cuales se dividirían en aceptación-acuerdo y rechazo-desacuerdo. Sin embargo, en ningún momento describe lo que es un cumplido o si tiene una estructura “x”, dejando la delimitación de éste al criterio del investigador. Tendríamos que esperar a principios de los 80, cuando Wolfson y Manes (1980:392) hablan de los cumplidos como un acto de habla que posee cierta falta de originalidad ya que seguiría patrones ya fijados en fórmulas. Estas fórmulas puede que no sean siempre

obvias dado que el cumplido puede tener diversas funciones subyacentes⁷⁵ y por tanto darse en cualquier momento dentro de la interacción. Sin embargo, señalan que la función base y común a todos los cumplidos sería la de mantener la solidaridad entre hablantes, algo que más adelante se llamaría el “lubricante social” (Holmes 1986:486)⁷⁶. Son precisamente ellas, Wolfson y Manes quienes hablan del cumplido como un acto de habla que por definición conlleva un juicio favorable u opinión diciendo algo bueno a otro individuo (1980:399). El cumplido, según Wolfson y Manes, tiene un léxico más bien restringido de adjetivos y verbos, y dentro de éstos, un número aún más restringido de ellos que aparecen con regularidad en la mayoría de los casos (1980:400). Por ejemplo: en su corpus, los verbos *gustar* y *encantar* (en inglés *like* y *love*) serían los más comunes, de largo, mientras que los adjetivos más habituales serían *bueno* y *bonito* (en inglés *good* y *nice*). Por primera vez se describen con Wolfson y Manes los patrones sintácticos de los cumplidos⁷⁷ y destacan tres, siendo el más común el primero, en más del 50% de los casos:

1. SN + es/se ve/parece (muy/realmente) + ADJ
 - a. Tu pelo se ve bonito
 - b. Esa camiseta es muy bonita
 - c. (ese sofá) Parece muy cómodo
 - d. Esto es muy bueno
2. Me gusta (mucho) + SN
 - a. Me gusta tu pelo
 - b. Me gustan mucho esos zapatos
3. PRO + es + un + ADJ + SN⁷⁸
 - a. Esa es una bonita obra de arte

⁷⁵ Algo que más tarde también recalcarían Hernández Toribio y Dentell (2014:112) en su estudio sobre los cumplidos en el cine argentino, señalando que el cumplido podría tener la función de minimizar un acto de cortesía negativa (un FTA), compensando el daño de alguna manera.

⁷⁶ Lázaro Ruiz (2014:348) habla del cumplido igualmente como “un acto de habla cuya intención comunicativa consiste en mostrar sentimientos y emociones vinculados con las actitudes y el comportamiento social”.

⁷⁷ Replicados más tarde por Holmes (1986: 486) en Nueva Zelanda, con los mismos resultados, aunque añade una estructura más, (intensificador) + adjetivo + sustantivo: “(really) nice shirt”.

⁷⁸ Nótese el orden sintáctico típico del inglés donde los adjetivos van siempre delante del sustantivo al que modifican (traducción propia).

b. Esta fue realmente una gran comida

Tres años más tarde, Wolfson, usando el mismo corpus, vuelve a insistir en la poca originalidad de los cumplidos en inglés, en cuanto a la sintaxis y el léxico utilizado (Wolfson 1983:85), pero ya se empieza a discutir la variabilidad entre lenguas, e incluso dentro de distintas variantes de la misma lengua y que los extranjeros destacan la frecuencia con que los cumplidos aparecen en el inglés americano (Wolfson 1983:87).

En 1986, Holmes comienza a dar una definición más abierta de cumplido para poder abarcar este acto de habla en distintas lenguas y dialectos, ya que, según ella, lo *formulaico* de estos actos de habla traspasaba las fronteras estadounidenses y se reflejaba también otras comunidades angloparlantes, como en su caso, en Nueva Zelanda:

A compliment is a speech act which explicitly or implicitly attributes credit to someone other than the speaker, usually the person addressed, for some "good" (possession, characteristic, skill, etc.) which is positively valued by the speaker and the hearer. (Holmes 1986:485)⁷⁹

Precisamente esta permeabilidad tanto sintáctica y estructural como léxica entre distintas comunidades de habla, entre distintos países angloparlantes, es lo que haría a Holmes hablar de la *enseñabilidad* de este acto de habla en los materiales de SL⁸⁰. Aunque, como veremos más adelante, esta homogeneidad léxica y estructural se topa de frente con la información pragmática necesaria para poder interpretar estos actos de habla correctamente, lo cual dificulta sumamente su enseñanza (Holmes 1986:491).

Holmes hablaba ya con anterioridad del cumplido como un acto de habla que afecta positivamente a la persona a la que se dirige y que sirve, pues, para mejorar o consolidar la solidaridad entre hablante y destinatario oyente (Holmes 1984:363), o como ya había mencionado Wolfson (1983:86), para crear y mantener una buena relación. Holmes es quien, en un intento de sistematizar los cumplidos, analizó por primera vez las respuestas a esos cumplidos, hablando de la controversia interna que tiene el hablante a la hora de reaccionar a un cumplido: "There is thus pressure on the recipient of a compliment to agree with the complimenter and accept the compliment. On the other

⁷⁹ Un cumplido es un acto de habla que explícita o implícitamente atribuye crédito a alguien distinto del hablante, normalmente la persona a la que se está dirigiendo, por algo bueno (una posesión, una característica, una habilidad, etc.), valorada positivamente tanto por el hablante como por el oyente destinatario (traducción propia).

⁸⁰ SL: a partir de ahora referido a "Second Language", o segunda lengua.

hand, there is strong pressure on speakers to avoid or minimize self-praise”⁸¹ (Holmes 1986:491). Por un lado, el lisonjeado debería respetar la máxima de acuerdo de Leech (1983:138), mientras que debe respetar la máxima de modestia (1983:136). Por primera vez, Holmes crea una lista de posibles respuestas a un cumplido agrupadas en tres categorías: aceptación, rechazo, y desvío/evasión. Dentro de cada una de ellas, veremos cómo se podrían ir encajando las posibles respuestas a un cumplido, sean corteses o no (Holmes 1986:492):

⁸¹ Hay, pues, una presión que sufre el receptor de un cumplido de estar de acuerdo con el que le ha formulado el cumplido y aceptar el cumplido. Por otro lado, hay una fuerte presión que sufre el hablante a la hora de evitar o minimizar el orgullo propio (traducción propia).

| ACEPTACIÓN |
|---|
| 1- Apreciación, o acuerdo: <i>Gracias, sí, (sonreír)</i> 2- Palabras de acuerdo: <i>Sí, yo también lo pienso</i> 3- Modestia y rebajar la cualificación: <i>Pero si no es para tanto</i> 4- Devolver el cumplido: <i>Tú también hablas genial</i> |
| RECHAZO |
| 1- Negar el cumplido/ desacuerdo: <i>No, yo no lo creo</i> 2- Cuestionar la exactitud o la precisión: <i>Creo que lo que quieres decir es que tengo desparpajo, no que hable bien inglés</i> 3- Cuestionar la sinceridad del cumplido: <i>Lo que pasa es que quieres algo</i> |
| DESVÍO / EVASIÓN |
| 1- Darle el crédito a otra persona: <i>Mis padres, que me pagaron las clases</i> 2- Comentario informativo: <i>Lo compré en la nueva tienda de la esquina</i> 3- Ignorarlo: <i>Pues se está haciendo tarde, ¿no?</i> 4- Evasión legítima: <i>a) ¡Qué bonito sombrero! ¿Dónde lo compraste?</i> <i>b) Ya sabes, en la tienda de la esquina</i> 5- Asegurarse pidiendo reconfirmación: <i>¿De verdad? ¿Tú crees?</i> |

Tabla 8. Posibles respuestas a un cumplido según Holmes (1986)

Más adelante, Holmes va ahondando más en la sutilidad de los cumplidos diferenciando entre cumplidos implícitos o explícitos (1988:446), o si estos, aunque no hablen directamente de la persona a la que se quiere halagar, están siendo dirigidos a ellos (1988:447).

Un año más tarde, Herbert (1989:1), habla de la *culturalidad* del cumplido, y cómo un cumplido puede o no serlo dependiendo del contexto cultural y del grupo de hablantes, algo que ya había observado Wolfson en 1981. El mismo año, en un artículo que escriben juntos Herbert y Straight (1989:39), orientado ya al aprendizaje de la pragmática, redefinen las categorías que describió en su día Holmes respecto a las respuestas de los cumplidos:

| ACEPTAR |
|--|
| <p>1- Palabras de apreciación:</p> <p>a) <i>Hablas muy bien inglés</i> b) <i>Gracias</i></p> <p>2- Comentario de aceptación:</p> <p>a) <i>Tienes una casa preciosa</i> b) <i>La verdad es que la disfrutamos mucho</i></p> |
| RECHAZAR / DESVIAR / QUITAR IMPORTANCIA |
| <p>1- Reasignación del cumplido:</p> <p>a) <i>Conduces muy bien</i> b) <i>Este coche se conduce solo</i></p> <p>2- Devolver el cumplido:</p> <p>a) <i>Hablas muy bien inglés</i> b) <i>Oye, que tú también</i></p> <p>3- Bajar la cualificación (de acuerdo):</p> <p>a) <i>Has hecho una exposición muy buena</i> b) <i>Sí, pero me ha fallado el power point</i></p> <p>4- Quitar importancia (en desacuerdo):</p> <p>a) <i>¡Hala, qué acento tienes!</i> b) <i>¡Pero si es de Vallecas!</i></p> <p>5- Desacuerdo:</p> <p>a) <i>Hablas fenomenal inglés</i> b) <i>B) ¡Qué va! Si estoy empezando</i></p> |
| PREGUNTAR / IGNORAR / REINTERPRETAR |
| <p>1- Preguntar, cuestionarse el cumplido: <i>¿De verdad lo crees así?</i></p> <p>2- Exageración del orgullo (normalmente sarcástica):</p> <p>a) <i>¡Tío, qué bien hablas inglés!</i> b) <i>Ya, si me han llamado varias veces de la ONU y todo, pero les he tenido que decir que no</i></p> <p>3- Comentario histórico del hecho:</p> <p>a) <i>Me encanta esa falda</i> b) <i>Me la compré en Granada, una vez que fui a verla</i></p> <p>4- No reconocer el cumplido:</p> <p>a) <i>Eres genial</i> b) <i>¿Has terminado ya la tarea?</i></p> <p>5- Se reinterpreta como petición:</p> <p>a) <i>¡Me encanta tu blusa!</i> b) <i>B) Te la dejo cuando quieras</i></p> |

Tabla 9. Posibles respuestas a un cumplido según Herbert y Straight (1989)

Ya en español, en 2004, Miquel habla del rito del cumplido, por el cual, no se acepta un cumplido por norma en el primer turno, sino que de primeras se debe negar, quitarle importancia, esperando, eso sí, que quien nos haya dado el cumplido insista, para agradecerlo en el siguiente turno e incluso hacer alguna broma al respecto (2004:18). Miquel recalca también la diferencia entre los cumplidos en EE.UU. y los cumplidos en España. Citando a Wolfson contrasta los cumplidos entre españoles y estadounidenses diciendo que hay contextos en los que el cumplido sería altamente improbable en español, como es el caso de situaciones en las que los interlocutores se acaban de conocer o incluso son completamente extraños, o su uso para comenzar una conversación, a no ser que se trate de personas que tienen un contacto muy estrecho porque se ven todos los días (Miquel 2004:12). Este tipo de cumplidos, pues, sembraría la duda en el elogiado acerca de las intenciones de la persona que le ha dado el cumplido, ya que no lo estaría haciendo en un contexto lógico o esperable para nuestra cultura en particular. Esto es algo de lo que también hablará más adelante Jucker, en 2009, argumentando que un cumplido puede ser un arma de doble filo para el que lo recibe (2009:1612), pudiendo crear una impresión de inmodestia si se acepta o de desacuerdo si se rechaza, y que estos peligros a su vez pueden ser evaluados de distinta manera dependiendo de la cultura del emisor/receptor de este cumplido. Por lo tanto, ya no solo la manera de actuar, sino también la manera de evaluar los posibles daños colaterales de la respuesta a un cumplido, dependen de la cultura del hablante. Este hará inferencias de una manera determinada dependiendo de su origen y su cultura. De hecho, Maíz Arévalo (2012:983) habla de los cumplidos como un acto aparentemente inocuo, pero muy peligroso, aunque el cumplido sea claramente un acto de habla de cortesía positiva, usado para reforzar los lazos entre hablantes (Félix-Brasdefer y Hasler-Baker 2015). Sin embargo, si estos hablantes no comparten la interpretación del cumplido, o las maneras ideales de reaccionar a este cumplido, la comunicación puede verse de alguna manera interferida y malinterpretada. Habrá que tener en cuenta, pues, distintas variables como la relación social entre hablantes, sobre qué se puede dar un cumplido y sobre qué cosas no, el punto dentro de la conversación o el intercambio comunicativo, el género, la edad de los interlocutores, etc. (Maíz Arévalo 2012:992).

Respecto a la temática del cumplido, Jucker los divide en cuatro tipos: personales, ceremoniosos, de época o temporada y, por último, gratuitos. Empieza Jucker a hablar ya de las condiciones de felicidad para que un cumplido se dé y son tres: a) condición de

contenido proposicional: el cumplido debe ser deseable; b) condición de sinceridad: el hablante piensa que es un cumplido deseable y que el oyente lo va a considerar también así; y c) condición esencial: el cumplido es una expresión positiva de una valoración que el hablante hace sobre el oyente (Jucker 2009:1620).

En 2007, estudiando el cumplido en español, Bustos habla de la respuesta obligatoria (del tipo que sea) al cumplido y diferencia éstos mediante tres variables: grado de implicación del hablante, sexo de los interlocutores y, por último, si éstos son directos o indirectos (Bustos 2007:7-8). No obstante, simplifica sumamente el acto del cumplido en su estructura como “tipo básico de conversación”, hablando de una emisión que es recibida por un receptor, que ha de responder, acabando aparentemente con esta respuesta el cumplido. Como veremos más adelante, esto no suele suceder así, sobre todo en contextos hispanohablantes. De hecho, según señala Maíz Arévalo el cumplido va mucho más allá de un turno de palabra, y distingue entre cumplidos formulaicos (aquellos que siguen una fórmula) y cumplidos creativos (Maíz Arévalo 2010:180). Los últimos pertenecerían a ese rango de cumplidos que dependen totalmente de las implicaturas (según las máximas de Grice) y, por tanto, necesitan un bagaje cultural en la lengua para poder interpretarlos o producirlos. Es por ello que Abolaji (2012:228) aboga por una definición más ecléctica y holística de lo que se considera un cumplido, para incluir la intención del hablante, basada, por supuesto, en los valores de una comunidad cultural “x”. Sobre este tema, Maíz Arévalo desarrolla la distinción de los cumplidos explícitos e implícitos (Boyle 2000:18; Holmes 1988:446). Los primeros serían aquellos que sin contexto (cultural, temporal, espacial, etc.) se podrían entender perfectamente y recaerían en un conjunto de fórmulas que deben/pueden seguirse; los segundos, sin embargo, dependen del contexto para poder entenderse con propiedad y no necesariamente siguen las fórmulas convencionales del cumplido (Maíz Arévalo 2012:983). Maíz Arévalo establece, pues, a través de esta distinción unos patrones formulaicos para catalogar los cumplidos en español:

- 1) Exclamativos con una cláusula adjetiva modificando al sustantivo: “¡Qué preciosidad de pulsera!”.

- 2) Declarativos con la persona halagada en posición de sujeto de la oración, seguido de un verbo copulativo y un adjetivo positivo: “eres un bellezón”.⁸²
- 3) Declarativos con la persona halagadora en posición de sujeto de la oración, seguido de un proceso mental de “gusto o agrado” y la cosa que gusta en la posición de objeto directo: “me encanta tu camisa”.⁸³

Maíz Arévalo (2012:988) comienza pues a destacar cada vez más las diferencias entre los cumplidos en inglés y en español y denuncia la falta de estudios sobre el español en este campo, por ejemplo, acerca de cumplidos implícitos o las motivaciones pragmáticas de los hablantes a la hora de elegir un cumplido implícito, como puede ser evitar los actos amenazantes para la imagen (FTAs) cuando todavía la relación entre los interlocutores no es muy cercana (Maíz Arévalo 2012:980). De hecho, los patrones para formular un cumplido implícito difieren igualmente entre distintas lenguas y la versatilidad del español es mayor que la del inglés para estos casos, usando diferentes recursos y mayor número de ellos que el inglés (Boyle 2000). En un nuevo artículo, Maíz Arévalo (2012:160-161) cuestiona la definición de cumplido de Holmes porque tiene tres problemas básicos si la aplicamos a otras lenguas que no sean el inglés, como por ejemplo el español:

- 1) Los cumplidos en español son más elaborados, extensos y necesitan más turnos para desarrollarse.
- 2) Hay casos en los que las reacciones a los cumplidos no encajan dentro de ninguna de las categorías de Holmes (aunque sí en las de Herbert y Straight).
- 3) Por último, Holmes no cuenta las respuestas no verbales como posibles reacciones a los cumplidos (solamente apunta que sonreír sería una manera de aceptar un cumplido). Algo que como veremos será crucial en este estudio.

⁸² En español sería posible elidir el sujeto, por lo tanto, la oración empezaría directamente con el verbo copulativo, que al estar conjugado ya nos daría la información necesaria para saber quién es el sujeto de la oración.

⁸³ En el análisis contrastivo de los cumplidos en inglés y español que realiza la autora se pone de manifiesto la diferencia estructural entre el verbo *gustar* y su equivalente en inglés (*to like*).

Como vemos, las diferencias entre las dos lenguas son importantes. Algo que también destaca Maíz Arévalo (2013:63) es el hecho de que el cumplido debe ser de alguna manera apreciado, ya que el hecho de ignorarlo puede parecer maleducado en la cultura española. De hecho, esto marcaría otra diferencia de reacción a un cumplido entre las opciones anglosajonas y las españolas. Esta reacción que sí aparecía en Holmes como desvío (1986:492) y en Herbert y Straight (1989:39) como ignorancia o no apreciación, no está presente en la cultura española, y si aparece, es tildado como falta de cortesía (Bustos 2007).

Por último, en el artículo de Lopera Medina (2014:93) vemos una clasificación temática de los cumplidos en cuatro grupos: apariencia, posesión, habilidad y personalidad.

En el siguiente cuadro veremos esquematizadas las aportaciones que han hecho cada uno de los autores para acotar la definición y estructura del cumplido:

| Autor | Año | Definición y estructura de cumplido |
|--------------------|------------|--|
| Pomerantz | 1978 | <ul style="list-style-type: none"> - Hablante que emite el cumplido y hablante que lo recibe (aceptándolo o rechazándolo). - Posibles reacciones por parte del receptor: aceptación-acuerdo y rechazo-desacuerdo. |
| Wolfson y Manes | 1980 | <ul style="list-style-type: none"> - Patrones fijados y fórmulas – solidaridad entre hablantes. Léxico restringido de verbos y adjetivos. Patrón sintáctico regular. Estructuras más frecuentes: <ol style="list-style-type: none"> 1- SN + es/se ve/parece (muy/realmente) + ADJ 2- Me gusta (mucho) + SN 3- PRO + es + un + ADJ + SN |
| Wolfson | 1983 | <ul style="list-style-type: none"> - Variabilidad entre lenguas. |
| Holmes | 1986 | <ul style="list-style-type: none"> - Definición de cumplido: “acto de habla que explícita o implícitamente atribuye crédito a alguien distinto del hablante, normalmente la persona a la que se está dirigiendo, por algo bueno (una posesión, una característica, una habilidad, etc.), valorada positivamente tanto por el hablante como por el oyente destinatario”. - Enseñabilidad. - Controversia interna al reaccionar a un cumplido. - Lista de posibles respuestas a un cumplido agrupadas en tres categorías: aceptación, rechazo, y desvío/evasión. |
| Holmes | 1988 | <ul style="list-style-type: none"> - Cumplidos explícitos e implícitos. |
| Herbert | 1989 | <ul style="list-style-type: none"> - Culturalidad del cumplido. |
| Herbert y Straight | 1989 | <ul style="list-style-type: none"> - Reformulación de las tres categorías de Holmes: aceptar, rechazar y preguntar / ignorar / reinterpretar. |
| Miquel | 2004 | <ul style="list-style-type: none"> - Rito del cumplido. - Diferencias entre EE.UU. y España. |
| Bustos | 2007 | <ul style="list-style-type: none"> - Obligatoriedad de la respuesta al cumplido. - Estructura tipo básica en la comunicación. - Variables del cumplido: grado de implicación, sexo y si es directo o indirecto. |

| Autor | Año | Definición y estructura de cumplido |
|---------------|------------|---|
| Jucker | 2009 | <ul style="list-style-type: none"> - Peligrosidad del cumplido. - Culturalidad del cumplido. - Tipos de cumplidos: personales, ceremoniosos, de época o temporada, y gratuitos. - Condiciones de felicidad de los cumplidos. |
| Maíz Arévalo | 2010 | <ul style="list-style-type: none"> - Cumplidos formulaicos y cumplidos creativos. |
| Maíz Arévalo | 2012 | <ul style="list-style-type: none"> - Acto aparentemente inocuo pero peligroso. - Variables para establecer la felicidad del cumplido. - Cumplidos explícitos e implícitos. - Patrones del cumplido explícito en español: <ul style="list-style-type: none"> • Exclamativos con una cláusula adjetiva modificando al sustantivo. • Declarativos estando en la posición de sujeto la persona halagada, seguido de un verbo copulativo y un adjetivo positivo. • Declarativos estando en la posición de sujeto la persona que halaga, seguido de un proceso mental de “gusto o agrado” y la cosa que gusta en posición de objeto directo. - Los patrones para formular un cumplido implícito difieren igualmente entre distintas lenguas. - Críticas a la definición y estructuración de Holmes de los cumplidos porque no corresponden a la realidad del español. |
| Abolaji | 2012 | <ul style="list-style-type: none"> - Definición más ecléctica y holística del cumplido incluyendo la intención del hablante y la cultura a la que pertenece. |
| Maíz Arévalo | 2013 | <ul style="list-style-type: none"> - Obligatoriedad de apreciar el cumplido. |
| Lopera Medina | 2014 | <ul style="list-style-type: none"> - Clasificación temática de los cumplidos en cuatro grupos: apariencia, posesión, habilidad y personalidad. |

Tabla 10. Investigaciones acerca del cumplido en orden cronológico

7.2.3 Definición y delimitación del cumplido

A partir, pues, de las catalogaciones que se han hecho de los cumplidos, adaptaremos la definición que en su día hizo Holmes, para tener nuestra propia definición de lo que consideraremos un cumplido y sus posibles respuestas en nuestra investigación. Para nosotros, por tanto, siguiendo a Abolaji (2012), un cumplido será un acto de habla que explícita o implícitamente atribuye crédito a alguien distinto del hablante,

normalmente la persona a la que se está dirigiendo, por algo bueno (una posesión, una característica, una habilidad, etc.), valorado positivamente tanto por el hablante como por el oyente destinatario, que comparten un bagaje cultural y unas intenciones e interpretaciones similares tanto del propio acto de habla como de las posibles reacciones e interpretaciones que se tengan, tanto hacia el cumplido como hacia su reacción. Por lo tanto, los cumplidos podrán ser implícitos o explícitos, directos o indirectos, formulaicos o creativos, personales, ceremoniosos, de época o temporada, o gratuitos, siempre y cuando sean interpretados por ambos interlocutores como cumplidos.

7.2.4 Clasificación de las estrategias del cumplido y de la respuesta al cumplido

Dada la naturaleza de nuestro estudio, en la mayoría de los casos el cumplido será sobre la habilidad que tiene el destinatario del cumplido de hablar una lengua que no es su lengua materna, y sus respuestas serán categorizadas a través de la clasificación que hicieron Herbert y Straight (1989), ya que incluye elementos más sutiles como el sarcasmo o la exageración que, como veremos, son frecuentes en la cultura española. De este modo nos parecía más acertada esta clasificación para el español al catalogar, por ejemplo, como rechazo o desviación del cumplido devolvérselo al interlocutor, la modestia o también rebajar la cualificación. Aun así, esta clasificación no incluye todos los casos que veremos en nuestros ejemplos, con lo que tendremos que recurrir a la clasificación de Holmes (1986) para cubrir los vacíos que deja la de Herbert y Straight.

Dada la naturaleza multimodal de nuestro corpus, tendremos, pues, que incluir los gestos dentro de las posibles respuestas a los cumplidos (a veces en solitario y otras veces en solapamiento con el lenguaje verbal), y catalogarlos como tales. Por lo tanto, nuestra clasificación para los cumplidos será la siguiente:

Tipos de cumplido:

- a) Directo – indirecto. (C-DIR / C-IND)
- b) Explícito – implícito. (C-EXP / C-IMP)
- c) Formulaico – creativo. (C-FOR / C-CRE)

Y sus intensificadores: el verbal (C-INT); y el gestual (C-INT-G)

Respuesta al cumplido:

- a) Aceptar el cumplido:
 - a. Palabras de apreciación. (A-PAP)

- b. Comentario de aceptación. (A-CAC)
 - c. Aceptación gestual. (A-GES)
- b) Rechazar el cumplido:
 - a. Reasignación del cumplido. (R-REA)
 - b. Devolver el cumplido. (R-DEV)
 - c. Bajar la cualificación (de acuerdo). (R-BAJ)
 - d. Quitar importancia (en desacuerdo). (R-QUI)
 - e. Desacuerdo. (R-DES)
 - f. Rechazo gestual (R-GES)
- c) Cuestionar el cumplido:
 - a. Preguntar / cuestionarse el cumplido. (P-PRE)
 - b. Exageración del orgullo (normalmente sarcástica). (P-ORG)
 - c. Comentario histórico del hecho. (P-COM)
 - d. No reconocer el cumplido. (P-NOR)
 - e. Reinterpretarlo como petición. (P-PET)
 - f. Cuestionar la exactitud o precisión del cumplido. (P-EXA)
 - g. Cuestionarse la sinceridad del cumplido. (P-SIN)
 - h. Cuestionar el cumplido gestualmente. (P-GES)

En los siguientes apartados veremos la definición de cada uno de los tipos de cumplidos, así como varios ejemplos de cada uno de ellos. Hemos decidido delimitar los cumplidos bajo tres categorizaciones 1) directo-indirecto, partiendo de la distinción que hace Bustos (2007); 2) explícito-implícito, basándonos en Holmes (1988) y Maíz Arévalo (2012); y 3) formulaico-creativo, siguiendo la distinción de Maíz Arévalo (2010, 2012). Creemos oportuna esta distinción dentro de la manera en la que los participantes de la investigación han formulado el cumplido, ya que hemos observado diferencias entre los tres grupos y el uso de estos tipos de cumplidos.

7.2.4.1 Cumplidos directos y cumplidos indirectos

Según Bustos (2007:8) “se considera que el cumplido es directo cuando recae directamente sobre el destinatario” y son cumplidos indirectos “aquellos que llegan al destinatario a través de personas interpuestas”. En el segundo caso, para esta investigación, hemos aceptado como cumplidos indirectos aquellos en los que se halaga al interlocutor de forma indirecta, como podemos ver en los ejemplos (a) y (b):

(a)

#22: **Es un buen cosa que tú eres mi mejor amigo** (asiente levemente, lleva su dedo índice hacia él, niega levemente)

#21: ¡Sí! (levanta una mano a la altura del estómago con la palma hacia arriba)

#22: ¿Sí? (sonríe mucho)

#21: ¡Sí! (niega levemente con la cabeza) ¡Muy bien! (sonríe mucho)

#22: **Porque:: puedes ayudarme =todo el tiempo=** (levanta la mano a la altura de la cadera y extiende su palma de un lado a otro mientras niega con la cabeza)

(b)

#25: ¡Ah! Será que tienes una novia española, ¿verdad? (ríe fuerte)

#26: De- de hecho la- la tengo, sí (ladea ligeramente la cabeza)

#25: Ah, sí, bueno, ella te ayuda, ¿verdad? (risas)

#26: Sí. Sí, es verdad. (asiente)

#25: **Yo necesito buscarme una** (mira hacia abajo y levanta ligeramente un pie)

Por otro lado, ejemplos de un cumplido directo serían los siguientes, en los cuales se hace referencia directa a la persona a la que se está halagando:

(c)

#32: Amiga **¿cómo aprendiste tan bien el español? ¡Hablas perfecta!** (levanta las manos ligeramente y niega con la cabeza)

(d)

#34: (asiente) Muy bien. (la mira de abajo a arriba) **¡Wow! Tu español ha- ha mejorado=** (mueve la cabeza hacia delante)

#33: ¡Ay! (asiente primero levemente y luego ladea la cabeza)

#34: **por estar en Madrid, sí** (asiente con la cabeza)

#33: ¿En serio? (adelanta la cabeza y entrecierra los ojos)

#34: **Sí, sí, mucho.** (niega con la cabeza) **=tu acento=** (junta pulgar e índice y cruza la mano por delante de su cara de un lado para otro)

(e)

#49: **[¿Cómo que] no será para tanto? Hablas inglés fenomenal, Mar** (niega suavemente con la cabeza). O sea. **Es que te ha venido, te ha venido el año este:: increíble =¡pero increíble!=** (niega suavemente con la cabeza)

7.2.4.2 Cumplidos explícitos y cumplidos implícitos

La distinción entre cumplidos explícitos e implícitos la hizo Holmes (1988), siendo los primeros los que halagan explícitamente a la persona a la que se dirige el acto

de habla y los últimos aquellos que recaen en ella, aunque no se dirijan directamente a ella. Veamos unos ejemplos de cumplidos explícitos (a) y (b):

(a)

#51: Y jo (golpea el dorso de la mano con la palma de la otra, a la altura del pecho), **lo estabas haciendo muy bien**

(b)

#53: **[y jolín] la verdad es que hablas inglés, pero que te cagas** (junta índice y pulgar un los mueve de arriba abajo, se coloca el pelo tras de la oreja y deja caer la mano) ¡Yo me quedé alucinada!

Sin embargo, en los cumplidos implícitos, no se habla directamente de la habilidad del interlocutor para manejar del idioma, sino, por ejemplo, de la sorpresa que causa el escucharlo hablar tan bien (e), de las circunstancias que se esperaba encontrar cuando no se encuentran (d), o de los cambios en sus circunstancias al enterarse de que su interlocutor habla inglés mejor de lo que esperaba (e), algo que repercute finalmente en el interlocutor:

(c)

#53: **Y yo es que, aluciné contigo** (deja caer las manos con las palmas abiertas sobre los muslos)

(d)

#56: **Bueno, bueno.** (mira hacia otro lado y se toca la frente con los dedos de una mano) **¡El que no sabía hablar inglés!**

(e)

#56: (asiente varias veces y le toca el hombro con el dorso de la mano) **pues ya sé quién va a pedir el resto de cosas en =el viaje=**

7.2.4.3 Cumplidos formulaicos y cumplidos creativos

El tercer eje sobre el que se van a analizar los cumplidos será el de si son formulaicos o creativos. Holmes (1986) habla de lo formulaico como una característica del cumplido muy útil para poder enseñarlo, ya que traspasa fronteras y hace más fluida su permeabilidad entre distintas comunidades de hablantes. Sin embargo, Maíz Arévalo (2010, 2012) hace una distinción entre los cumplidos formulaicos y los creativos,

hablando de la dependencia cultural de estos últimos que, como veremos, son más comunes en el habla natural. Veamos, pues, algunos ejemplos de ambos para poder observar claramente las diferencias. Los siguientes ejemplos destacados en negrita son cumplidos formulaicos, los cuales suelen seguir ciertas estructuras que se repiten comúnmente, como las siguientes:

(a)

#49: [No no no no] pero, o sea, es que **¡hablas inglés de puta =madre tía!=** (mira hacia fuera y vuelve a mirarla, aproxima su cabeza hacia ella)

(b)

#58: **Joé, tía, tienes un nivel de inglés, que alucinas.** O sea, que me quedé flipao.

(c)

#59: ¿Sí? (asiente) jo, genial, tía, de verdad (niega). **Porque es que lo haces tan bien=** (sube las manos juntas y abre los dedos delante de la cara hacia su compañera)

(d)

#61: Ah, joye! que el otro día te vi hablar co::n (da con los nudillos sobre la mesa), con él y el resto de americanos (levanta la mano hacia delante con la palma abierta y la deja caer sobre la mesa) que han tenido intercambio y **¡qué bien hablas inglés!** (abre ligeramente los brazos y levanta ligeramente los hombros)

(e)

#49: [¿Cómo que] no será para tanto? **Hablas inglés fenomenal, Mar** (niega suavemente con la cabeza)

Los ejemplos que señalamos a continuación son ejemplos de cumplidos creativos, que, por lo tanto, no siguen patrones formulaicos y necesitan un alto nivel de competencia pragmática para ser interpretados y captar las implicaturas que conllevan, ya que en numerosas ocasiones contienen modificadores del discurso u otras características, como el alargamiento vocálico, el alzamiento de la voz, o incluso gestos que los acompañan y modifican:

(f)

#56: **¡Bueno::!** (le toca un brazo a la altura del codo) **¡¿Pero y ese inglés?!** (da un paso hacia atrás y se lleva la mano al pecho)

(g)

56: **=PERO TÚ TE HAS OÍDO QUÉ ACENTO=** (con las dos manos sobre el pecho y los dedos juntos tocándose las yemas)

(h)

#56: (con la boca abierta) **Y yo venía a ayudarte aquí,** (levanta brevemente los hombros y los brazos) **a pedir la cerveza** (lleva las dos manos hacia el frente con las palmas hacia arriba). **Acabo de alucinar** (da un paso para atrás y se lleva una mano al pecho)

(i)

#57: (niega con la cabeza) **Que no que no no** (levanta los hombros, niega con la cabeza y levanta una palma hacia arriba), **que es cuestión de:: trabajo.** (balancea la mano hacia su compañero y hacia ella)

#70: **No, pues trabajas entonces fenomenal** (eleva los hombros ligeramente y niega levemente con la cabeza) **O sea porque, de verdad que, o sea** (asiente levemente) **porque de verdad que =yo me quedé=** (niega con la cabeza)

(j)

#58: **Ojalá tuviera e::l el nivel que tienes tú. O sea, que de hecho presumo con mis amigos y todo de::** (señala con una mano hacia atrás cruzándola por delante de su pecho) **pues yo tengo una amiga que se llama Elena, tal** (extiende la mano hacia fuera con los dedos hacia abajo y la vuelve a recoger)

(k)

#61: **Pero vamos, estaba::s, vamos,** (levanta las manos a la altura del estómago con los brazos flexionados y las palmas hacia abajo estirando los dedos juntos tres veces) **como si estuvieses hablando en español con tu madre** (junta las manos palma con palma y las deja juntas a la altura del estómago)

(l)

#61: ¿Sí? **=No no=** (mueve bruscamente la cabeza hacia un lado), **pues la verdad es que nos quedamos así::** (levanta las cejas) **vamos,** (levanta los dedos de una mano muy ligeramente)

(m)

#61: **Pero bueno, nada. A ver si:: si eso un día tengo alguna duda** (levanta las manos a la altura del estómago con los dedos juntos y las mueve adelante y atrás) **ya sé a quién pedir un favor** (ladea ligeramente la cabeza)

7.2.4.4 Intensificadores (verbales y no verbales) de los cumplidos

Como hemos visto, especialmente en el caso de los cumplidos creativos, los intensificadores no verbales, son una de las claves, en muchas ocasiones, para interpretar pragmáticamente un cumplido como tal, como se puede apreciar en los ejemplos (a) y (b). Normalmente los intensificadores no verbales sirven para apoyar el cumplido, como podemos ver en el ejemplo (a), sin embargo, otras veces la interpretación pragmática adecuada de estos intensificadores es necesaria para poder interpretar un enunciado como cumplido, como se puede apreciar en el ejemplo (b):

(a)

#53: **(le toca el hombro a su compañera)** Jo, la verdad **(resopla)**
#54: ¿Qué? (junta las manos y se las frota a la altura del estómago)
#53: Estuve viendo cuando cuando estuvo tu amigo este americano el otro día (extiende una mano a la altura del hombro con la palma hacia arriba) y::
#54: (asiente) ¡Ah, sí! =Michael= hm (asiente y se balancea un poco)
#53: [y jolín] la verdad es que hablas inglés, pero que te cagas **(junta índice y pulgar un los mueve de arriba abajo, se coloca el pelo tras de la oreja y deja caer la mano)**. ¡Yo me quedé alucinada!
#54: ¡Buah, qué va::! (piernas y manos cruzadas a la altura del regazo) ¿tú =crees?
#53: **(cruza los brazos y asiente con la cabeza llevándola hacia atrás)** [¿Que no?] jolín **(mira hacia otro lado y la vuelve a mirar)**, ¡una envidia!
#54: =Bua::h= (descruza las piernas y se aleja un paso mirando a otro lado)

(b)

#71: ¿Sí? Oh, pues= (asiente varias veces)
#72: [QUE NO QUE NO] **(niega con la cabeza)** Y cuando el tío ahí, habéis empezado ahí **(levanta las manos con las palmas hacia abajo y los dedos estirados y separados moviéndolas adelante y atrás a la altura del pecho)** a regatear y tal **(deja caer las manos suavemente)** y tú:: **(levanta los puños y mueve la cabeza hacia los lados)**
#71: Jo, pues =oye, pues me:: me alegro que me lo digas= (asiente varias veces y sube los hombros)
#72: [Pero superbién, bie::n] **(niega y asiente con la cabeza)**

Igualmente, en el caso de los intensificadores verbales, estos suelen estar ligados a reforzar la idea que aporta el cumplido, como podemos ver en los ejemplos (c), (d) y (e), aunque ellos mismos en ocasiones, sin la presencia de un cumplido en el mismo turno, aún más si están acompañados por intensificadores no verbales, pueden expresarlo, como se puede ver en el ejemplo (f):

(c)

#72: [**Claro que sí, pues** no seas tonta, **tía**] (lleva la mano hacia ella y cuando le toca el brazo con el dorso de la mano la sube rápido por encima de la cabeza). Con:: con el complejillo ese o con lo que sea **¿no?**

(d)

#49: **Pues** cuando te pusiste a cantar a Madonna (mira hacia fuera y vuelve a mirarla). **O sea, pero, o sea.**

(e)

#53: Estuve viendo cuando cuando estuvo tu amigo este americano el otro día (extiende una mano a la altura del hombro con la palma hacia arriba) y::

#54: (asiente) ¡Ah, sí! =Michael= hm (asiente y se balancea un poco)

#53: [**y jolín**] **la verdad es que** hablas inglés, **pero que te cagas** (junta índice y pulgar un los mueve de arriba abajo, se coloca el pelo tras de la oreja y deja caer la mano). ¡Yo me quedé alucinada!

(f)

#72: **¿Sí?**

#71: Cuando me suelto (click linguodental) creo que me bloqueo un poco porque no me suelto (con las manos a la altura del pecho, cerradas, las gira hacia delante en movimientos rotatorios y levanta los hombros ligeramente adelantando la cabeza). Entonces, me, no, me alegro que me lo digas, de verdad (asiente y levanta los hombros).

#72: **Joder, tía,** (adelanta una mano hacia ella a la altura de la cintura, mientras niega con la cabeza) **de verdad, que que que espectacular.**

En cuanto a la respuesta a un cumplido, como veremos, hay una gran variedad de respuestas que podemos catalogar basándonos en Herbert y Straight (1989) y Holmes (1986) en tres fundamentales: aceptar, rechazar y cuestionarse el cumplido, tanto verbal como gestualmente. Veamos pues, un ejemplo de cada una de las variables dentro de estas tres macro estrategias.

7.2.4.5 Aceptación

Es posible aceptar un cumplido mediante tres estrategias diferentes: palabras de aceptación, comentarios de aceptación y la aceptación gestual.

7.2.4.5.1 Palabras de apreciación

Las palabras de apreciación pueden ir desde el agradecimiento (a), y las exclamaciones (a), o incluso, las malas palabras (b):

(a)

#26: ¡Ah! ¡Anda! Yo soy de Nueva Jersey. (asiente levemente con la cabeza)

#25: ¡Ah! ¿Sí? Bueno, es que tú hablas muy bien, ¿eh? (da un paso hacia él y flexiona ligeramente las rodillas)

#26: =ah, ¡gracias!= (levanta las manos con las hacia arriba a la altura de las caderas)

(b)

#49: Tía, =el ACENTO es= (mueve un brazo arriba y abajo con el codo flexionado y los dedos índice y pulgar juntos)

#50: **[Joder]** (sonríe y mira hacia otro lado)

#49: Espectacular, =espectacular= (abre la mano con la palma hacia arriba, dos veces)

#50: (junta las manos a la altura del pecho, y luego las baja a la altura del estómago, juntas) **[Joder, pues muchas gracias, porque] joder**, (click labiodental) o sea, (asiente, pone las manos sobre la zona del estómago y luego se las frota) **te lo agradezco, ¿eh?** (pone las dos palmas hacia abajo y las lleva hacia él)

7.2.4.5.2 Comentarios de aceptación

La aceptación de un cumplido puede estar complementada por comentarios de aceptación (a), o incluso constituir el comentario por sí solo la propia aceptación, como en el ejemplo (b):

(a)

#68: O no te sabían entender en la clase (pone la mano con la palma hacia abajo a la altura del pecho y la lleva de un lado a otro) porque:: a mí me ha parecido (aprieta los labios y asiente varias veces enérgicamente), la verdad, increíble.

#67: (asiente varias veces) Jo, tía, ¡pues gracias! (ladea la cabeza ligeramente hacia un lado) porque me has subido un poco ahí (junta índice y pulgar y lleva la mano hacia dentro con un movimiento rotatorio a la altura del pecho) **porque yo pensaba** (señala a su compañera con el índice y los otros dedos ligeramente flexionados) **que lo hacía fatal** (pone la mano con la palma hacia abajo a la altura del pecho y la lleva de un lado a otro) **y me sentía superinsegura** (pone las dos manos con las palmas hacia abajo dejando los dedos muertos hacia delante y hacia un lado) **cuando estaba con el muchacho**, ¡pero oye! (mueve las manos de un lado a otro en el aire juntándolas y separándolas)

(b)

#71: **Y::** (ladea la cabeza y levanta la palma de la mano hacia arriba y hacia atrás a la vez, rápido, a la altura del cuello) **sí, si cuando me suelto y no pienso en nada y que nadie me está escuchando** (levanta la palma de la mano hacia arriba y hacia atrás a la vez, rápido, a la altura de la cara, múltiples veces, sacando la mano hacia un lado)

#72: (asiente)

#71: **Pues hablo::** (asiente fuertemente y gira la muñeca hacia delante con un movimiento rotativo dos veces mientras aprieta y saca los labios hacia fuera) **más tranquilamente y entonces me suelto**

7.2.4.5.3 Aceptación gestual

La aceptación gestual abarca una amplia gama que puede ir desde la risa, a asentir, ladear la cabeza, llevar las manos al pecho, hasta cubrirse la boca, etc. y suele acompañar a la aceptación verbal, aunque en ocasiones puede ir sola. A su vez, es una estrategia de aceptación muy versátil (sobre todo para los nativos de español) ya que, aunque no es una aceptación explícita y verbal, refuerza la imagen del hablante, al reflejar el acuerdo con el interlocutor, pero le protege de un potencial FTA. Veamos, pues, unos ejemplos:

(a)

#50: **(junta las manos a la altura del pecho, y luego las baja a la altura del estómago, juntas)** [Joder, pues muchas gracias, porque] joder, **(click labiodental)** o sea, **(asiente, pone las manos sobre la zona del estómago y luego se las frota)** te lo agradezco, ¿eh? **(pone las dos palmas hacia abajo y las lleva hacia él)** Porque de verdad que me ha costado (vuelve a llevar las manos a la altura del estómago señalándose a sí misma) y:: yo siempre estoy ahí que:: que a lo mejor dudo (abre las palmas de las manos y los dedos y gesticula con las manos moviéndolas hacia delante rotativamente) a ver si lo digo bien, si no. Pero:: bueno, si lo has =notado::= **(asiente con la cabeza, vuelve a juntar las manos pero con los dedos estirados y tocando una a la otra, como con nerviosismo)**

(b)

#71: Jo, pues =oye, pues me:: me alegro que me lo digas= **(asiente varias veces y sube los hombros)**

(c)

#50: **(aplaudiv con alegría, los brazos doblados y las manos frente a la cara)** ¡Qué bien! **(junta las manos entrelazando los dedos y subiendo los hombros las pone cerca del cuerpo a la altura del pecho)**

7.2.4.6 Rechazo

Al igual que para aceptar, existen diversas estrategias que se utilizan para rechazar un cumplido, como son la reasignación del cumplido, devolvérselo a la persona que lo ha formulado, rebajarlo, quitarle importancia, mostrar desacuerdo o incluso rechazarlo gestualmente. Veamos cada una de estas estrategias con ejemplos de nuestro corpus.

7.2.4.6.1 Reasignación del cumplido

La reasignación del cumplido es una manera de evitarlo, dándole los méritos a otra persona, o a otra circunstancia:

(a)

#19: Entonces me ayuda con la pronunciación (eleva la mano y hace un movimiento circular hacia delante, la deja caer sobre su pierna) y mucha práctica (hace un movimiento circular hacia delante con las dos manos y las deja caer sobre sus piernas) **Es los ah aconsejos** (extiende la mano con la palma hacia arriba a la altura del pecho) **de mi profesora** (se lleva la mano al pecho) =sí= (asiente).

(b)

#55: **Brindemos por mi inglés, y las l- el dinero que le ha costado a mis padres todo esto.** ¡Chin! (gesticula con la mano hacia delante haciendo que agarra la copa para brindar)

7.2.4.6.2 Devolver el cumplido

Devolver el cumplido es una estrategia doblemente cortés, ya que, por un lado, mejora la imagen de nuestro interlocutor, y por otro, le quita importancia al cumplido que se ha recibido. Veamos algunos ejemplos donde se puede apreciar esta estrategia:

(a)

#72: [Joder, hablas de] puta madre, vamos (levanta los hombros, da un paso hacia atrás y adelanta una mano a la altura del pecho con la palma hacia arriba). Yo (se señala a sí mismo con la mano en el pecho mientras niega con la cabeza) ni de coña (cruza y descruza las manos en el aire con las palmas hacia abajo a la altura de la cintura, mientras niega con la cabeza) habría hablado igual de- de bien que tú.

#71: **Si tú hablas fenomenal** (echa el cuerpo y la cabeza hacia atrás mientras le señala con una mano), =Pedro=

(b)

#38: Sí, me encanta =cómo lo hablas= (lleva sus dos manos hacia su compañera y luego al pecho)

#37: [**Pero tú también**] **hablas genial**, Aimee (sube las dos palmas hacia arriba a la altura de la cintura mientras niega con la cabeza y vuelve a cruzar los brazos y juntar las manos)

7.2.4.6.3 Rebajar la cualificación (de acuerdo)

Como se puede apreciar en los siguientes ejemplos, otra manera de rechazar el cumplido presente en nuestro corpus es la el rebajar la cualificación que, a pesar de mostrar acuerdo con el interlocutor, le quita mérito al receptor del cumplido:

(a)

#39: ¡Oh!, gracias (sube las dos manos con las palmas hacia arriba a la altura del pecho y asiente energéticamente y agita las manos dos veces) **Tengo mucho más que aprender**, pero gracias.

(b)

#52: Sí, la verdad es que sí (asiente dos veces), **no me lo esperaba** (niega varias veces con la cabeza), **porque siempre doy bastantes patadas al inglés** (sube las manos con las palmas hacia abajo y los dedos abiertos también hacia abajo y las vuelve a dejar caer) =no está mal= (estira la palma y los dedos de una mano y asiente con la cabeza varias veces)

(c)

#50: [Jo qué guay, vale], guay. Sí, sí, pues no, (afirma con la cabeza) **porque el esfuerzo al final** (abre las manos y los dedos con las palmas hacia abajo, estira los brazos y los deja caer sobre las piernas) **ha dado su:: su resultado:: sí, sí** (asiente y vuelve a la posición inicial de manos juntas a la altura del estómago con codos flexionados)

7.2.4.6.4 Quitar importancia (en desacuerdo)

Al igual que el rebajar la cualificación, el quitar importancia a un cumplido es otro recurso útil a la hora de rechazarlo, a pesar de que se muestre desacuerdo con nuestro interlocutor, en español, al quitarle importancia a un cumplido, estamos siendo corteses, como podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

(a)

#52: **Bueno, también porque el profesor me estaba hablando bastante lento, ¿eh?** (asiente levemente varias veces con la cabeza ligeramente ladeada) **Que yo creo que eso ha:;, ha influido** =pero bueno, es verdad que sí= (levanta una mano con la palma hacia abajo a la altura de la cara y la deja caer suavemente mientras asiente)

(b)

#56: ¿Dónde has aprendido tú a hablar inglés así de bien? (gira las muñecas y deja las palmas de las manos suspendidas en el aire, hacia arriba, a la altura del pecho)
#55: ¡Pero qué dices! (levanta los hombros, ladea la cabeza) **Que es una cerveza, ¡por favor!** (mueve los brazos en el aire acercándolos y alejándolos de su cuerpo enérgicamente, con las palmas de las manos hacia arriba)

7.2.4.6.5 Desacuerdo

Una manera algo menos mitigada de rechazar un cumplido es mostrar desacuerdo con nuestro interlocutor. Aunque, normalmente, para suavizar este potencial acto amenazante para la imagen, el desacuerdo va acompañado de lenguaje no verbal que lo amortigua, o que incluso a veces lo contradice, como la respuesta del ejemplo (c):

(a)

#56: Bueno, bueno. (mira hacia otro lado y se toca la frente con los dedos de una mano) ¡El que no sabía hablar inglés! (levanta las dos manos con las palmas hacia arriba y las mueve hacia los lados a la altura de la cara a la vez que mueve el cuello, las deja caer)
#55: ¡Pero si es de Vallecas! (levanta los hombros y los brazos ligeramente) **Pero si es eh, que vamos, que no** (levanta un brazo a la altura del estómago con la palma de la mano hacia arriba sacándola hacia fuera).

(b)

#57: [**Anda, anda**] (niega con la cabeza mirando hacia abajo) **no**.

(c)

#37: Pues (echa la cabeza hacia delante) Lizzie, tu español es casi perfecto ¿no? (mueve la cabeza hacia delante con énfasis)
#38: ¡Ay! ¡Muchas gracias! (junta las manos y cruza los dedos en señal de nerviosismo, da un paso hacia atrás) **¡Qué va!** (se pone una mano en el pecho)

7.2.4.6.6 Rechazo gestual

Al igual que la aceptación, el rechazo no verbal viene representado por distintas estrategias formadas por gestos y sonidos, desde la negación con la cabeza, a resoplidos, miradas, e incluso clicks linguodentales:

(a)

#50: [Bueno] a ver (**mira para otro lado**). ¿Sabes? ¡Que tampoco será para tanto! (**abre las manos con las palmas hacia arriba a la altura de la cintura**) Pues ¡yo qué sé! =¿no?=
(b)

(b)

#65: (**se echa hacia atrás mientras ladea la cabeza**) [¡Venga ya!] =¡Fatal!=
(**levanta una mano y mira hacia otro lado**)

(c)

#67: (**niega con la cabeza**) Lo que pasa (**lleva la mano hacia su compañera, negando con la cabeza**) es que tengo desparpajo (**la baja hacia un lado con la palma estirada hacia abajo, negando con la cabeza**), pero:: (**click linguodental**) =no hablo nada= (**niega con la cabeza**)

7.2.4.7 Cuestionamiento del cumplido

Otro modo de no aceptar un cumplido es cuestionarlo de alguna manera, bien sea haciendo preguntas, exagerando el cumplido de una manera sarcástica, haciendo un comentario histórico del hecho, no reconociéndolo, reinterpretándolo como una petición, cuestionando su exactitud o su sinceridad o bien haciendo todo esto de una manera no verbal. Veamos una por una estas estrategias.

7.2.4.7.1 Preguntar / cuestionarse el cumplido

Una manera de no aceptar directamente el cumplido es preguntar a nuestro interlocutor si lo que dice es cierto, o si es lo que piensa, incluso si el cumplido se ha negado antes, como podemos apreciar en el ejemplo (b):

(a)

#71: ¿Sí? ¿Te ha parecido? =Jo, no sé= (levanta ligeramente los hombros)

(b)

#54: ¡Buah, qué va:!! (piernas y manos cruzadas a la altura del regazo) ¿**tú**
=**crees?**=

7.2.4.7.2 Exageración del orgullo (normalmente sarcástica)

La exageración del orgullo, que es normalmente sarcástica, es otra estrategia usada para no aceptar un cumplido, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

(a)

#72: Joder, tía, (adelanta una mano hacia ella a la altura de la cintura, mientras niega con la cabeza) de verdad, que que que espectacular.

#71: **Jo, bueno, tal** (gira la cabeza bruscamente hacia un lado y da un paso hacia atrás). **Sí, bueno, soy bilingüe** (se señala a sí misma con los pulgares y menea la cabeza y los brazos –gesto chulesco-).

7.2.4.7.3 Comentario histórico del hecho

En ocasiones, los informantes hacían un comentario histórico del hecho al ser halagados, justificando así su mejoría en la lengua extranjera, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

(a)

#1: ¿Tú puedes hablar español ahora? (mantiene las manos arriba, a la altura del pecho y dirigidas hacia ella)

#2: Sí, fui en el programa- (señala con el pulgar hacia un lado) **un programa que se llama Middlebury** (levanta los dos pulgares), **en Middlebury** (le señala con los dos índices).

(b)

#20: ¡No! ¿Cómo hablas español? (acerca la cabeza a su compañera y la ladea, da un par de pasos hacia ella)

#19: Porque, ha- ha estudiando, ha estudiado, a:: español por [...] ochos años
(levanta una mano a la altura de la cintura y la gira mientras ladea la cabeza y asiente)

7.2.4.7.4 No reconocer el cumplido

No reconocer el cumplimiento o ignorarlo, conscientemente o no, forma parte también del repertorio de estrategias utilizadas para cuestionarlo. Veamos algunos ejemplos:

(a)

#49: Pues cuando te pusiste a cantar a Madonna (mira hacia fuera y vuelve a mirarla). O sea, pero, o sea.

#50: **¡Bueno! Porque** =“like a prayer” **es=** (gira la cabeza hacia otro lado y con las palmas hacia arriba a la altura del pecho, abre las manos y los dedos hacia fuera)

#49: [Como si]

#50: **Como muy mítico =¿no?**= (levanta los hombros y vuelve a cerrar poco a poco manos y dedos a su posición original)

(b)

#61: Ya quisiera yo hablar de bien la mitad que hablas tú (levanta la mano a la altura de la cara y el pecho varias veces con la palma hacia abajo)

#62: **Hm**, (ladea la cabeza bruscamente) **pues nada**

(c)

#61: Pero bueno, nada. A ver si:: si eso un día tengo alguna duda (levanta las manos a la altura del estómago con los dedos juntos y las mueve adelante y atrás) ya sé a quién pedir un favor (ladea ligeramente la cabeza)

#62: **Pues a- a Matthew dices** (señala con la mano hacia el otro lado).

#61: (asiente varias veces) A Matthew, a Matthew (se ríen)

7.2.4.7.5 Reinterpretar el cumplido como petición

Otra estrategia para no aceptar el cumplido, es reinterpretarlo como una petición, como podemos observar en el siguiente ejemplo:

(a)

#56: (asiente varias veces y le toca el hombro con el dorso de la mano) pues ya sé quién va a pedir el resto de cosas en =el viaje= (extiende la palma de la mano hacia fuera y la mueve en un movimiento semicircular de un lado al otro de su pecho, colocando las dos manos juntas a la altura del pecho con los puños cerrados uno sobre otro)

#55: **[¿Ah sí?] ¡Es eso!** (asiente)

#56: ¡Sí! (asiente con la cabeza, contundente, sonríe mucho)

#55: **Que quieres que me haga cargo yo de=** (asiente a la vez que gesticula con las manos abiertas haciendo círculos con las manos hacia delante)

7.2.4.7.6 Cuestionar la exactitud o precisión del cumplido

Como vemos en los siguientes ejemplos, los hablantes a menudo cuestionan la exactitud o precisión del cumplido, frecuentemente para no aceptarlo directamente:

(a)

#18: [¿Cómo aprendiste] español?

#17: **¿Cómo aprendiste? ¡Yo no! Yo no s- yo no sé español muy bien**= (estira los brazos hacia su compañera con las palmas hacia ella) No, no es cierto= (cruza y descruza las manos en el aire)

(b)

#20: [Hm::] ¡qué buena! (asiente varias veces con la cabeza)

#19: **Entonces, ¿piensas que si:: ahm:: voy a México** (sube las dos manos con las palmas hacia arriba a la altura de la cintura y mueve brazos y hombros adelante y atrás) **las personas** (junta las manos a la altura de la cintura), **ahm:: piensan que:: s::soy una nativohablante?**

(c)

#22: Porque:: puedes ayudarme =todo el tiempo= (levanta la mano a la altura de la cadera y extiende su palma de un lado a otro mientras niega con la cabeza)

#21: [Sí,] sí, (asiente dos veces) es posible (niega con la cabeza) **pero no todo el tiempo** (abre los brazos con las palmas hacia su compañera, mientras mira hacia otro lado)

7.2.4.7.7 Cuestionarse la sinceridad del cumplido

Otra manera de especular sobre el cumplido es cuestionar la sinceridad de nuestro interlocutor. Veamos unos ejemplos de nuestro corpus:

(a)

#56: (con la boca abierta) Y yo venía a ayudarte aquí, (levanta brevemente los hombros y los brazos) a pedir la cerveza (lleva las dos manos hacia el frente con las palmas hacia arriba). Acabo de alucinar (da un paso para atrás y se lleva una mano al pecho)

#55: Me y-, hombre (levanta un hombro y un brazo levemente), **creo que me ves con muy buenos ojos** (asiente mientras balancea el brazo de un lado a otro).

(b)

#58: No, pues trabajas entonces fenomenal (eleva los hombros ligeramente y niega levemente con la cabeza) O sea porque, de verdad que, o sea (asiente levemente) porque de verdad que =yo me quedé= (niega con la cabeza)

#57: **[Mira que eres pelota] ¿eh?** (asiente enérgicamente con la cabeza)

7.2.4.7.8 Preguntar / ignorar / reinterpretar / especular gestualmente

La mayoría de las estrategias que hemos ilustrado con ejemplos, podemos apreciarlas también en su manifestación no verbal. Los hablantes de nuestro corpus han

exteriorizado de una manera no verbal dudas acerca del cumplido que han recibido de maneras muy distintas, en muchas ocasiones para apoyar y reforzar lo que estaban diciendo, como muestran los ejemplos extraídos del corpus:

(a)

#57: **(agacha la cabeza y lo mira hacia arriba)** ¡Qué pelota eres! **(niega con la cabeza)** ¡Anda, tira! **(le empuja con la mano en el codo y levanta el otro brazo sobre su cabeza mirando hacia el suelo)** ¡Tira::! ¡Tira!

(b)

#57: Seguro que me vas a pedir luego algo **(le señala con el dedo)**

(c)

#62: ¡Ah! Pues muchas gracias (junta las manos tocándose los dedos a la altura del pecho). Yo:: no sé **(ladea la cabeza lentamente a un lado y otro)**, la primera vez que me lo dicen, fíjate.

(d)

#64: ¿Por qué estás tan pelota? ¿Tú qué quieres de mí? ¿eh? **(con un brazo en jarra niega repetidamente con la cabeza)**

7.3 LAS DISCULPAS

En este apartado describiremos y delimitaremos el acto de habla de la disculpa y veremos qué estudios se han realizado acerca de este tema desde los años 80 hasta la actualidad, tanto sobre otras lenguas como estudios que se han hecho comparando las disculpas en inglés y en español, como el de García (1989), o el de Cordella (1990). Por último, ofreceremos el listado de etiquetas que usaremos para analizar esta parte del corpus.

7.3.1 Estudios sobre las disculpas

El acto de habla de la disculpa es, junto con el de los cumplidos, uno de los más estudiados en la investigación actual sobre pragmática intercultural. Comenzando por sus aspectos estructurales (Fraser 1981; Cohen 1996), numerosos investigadores han analizado y descrito este acto en diferentes culturas y lenguas (Borkin y Reinhart 1978; Wagner 2000; Rojo 2005) o lo han comparado entre ellas (Blum-Kulka y Olshtain 1984; Olshtain y Blum Kulka 1985; Wierzbicka 1985; Olshtain 1989; Cordella 1990;

Suszczynska 1999) para igualmente en otras ocasiones analizar la transferencia que puede haber entre la lengua materna y la lengua que se está estudiando (Cohen y Olshtain 1981; Olshtain 1983; Olshtain y Cohen 1983; Trosborg 1987; García 1989), cómo se adquiere la competencia comunicativa en este acto de habla (Chang 2010), los conflictos comunicativos entre hablantes no nativos de diferentes orígenes lingüísticos y culturales (Clyne, Blall y Neil 1991) y los beneficios de la enseñanza explícita de la pragmática en este acto de habla (Olshtain y Cohen 1990).

Asimismo, numerosas tesis doctorales y tesinas de máster han abarcado el tema de las disculpas desde su descripción y variabilidad en una determinada lengua y cultura (Stapleton 2004; Gómez 2008), el análisis descriptivo-comparativo entre lenguas y culturas (Kim 2001; Bataineh 2004, Binasfour 2014) o entre dos culturas y la competencia en la interlengua de los aprendientes de una de ellas (Tamanaha 2003; Aydin 2013; Frescura 1993), la interpretación de la sinceridad de las disculpas (Edmundson 1992; Alexander 2011; Chang 2009), los efectos de la instrucción de la pragmática (Pearson 2001; Delgado 2006), o incluso el efecto de una segunda lengua en una tercera a la hora de desarrollar el acto de habla de la disculpa en la tercera (Shah 2009).

7.3.2 Cronología de estudios realizados sobre la disculpa

Uno de los primeros sociólogos que trató de entender y describir cómo funcionaban las relaciones interpersonales respecto a sus normas y convenciones fue Goffman (1971) quien estudió detenidamente el comportamiento de grupos reducidos de personas, centrándose en unidades mínimas de interacción, lo que más tarde se llamaría microsociología. Goffman incorpora la idea de que el ser humano se comporta como un actor dependiendo de la escena (es decir, el contexto) en el que se encuentre. Por tanto, el ser humano trata de transmitir una imagen de sí mismo dependiendo del auditorio al que se enfrenta en cada situación. En cuanto al acto de habla de las disculpas, Goffman las definió como “intercambios de remedio”, teniendo en cuenta que previamente a esta disculpa se había producido un daño. Esta definición será la que marcará la posterior investigación lingüístico-pragmática de la disculpa.

Seis años más tarde, Borkin y Reinhart (1978:59) en su estudio sobre el uso y la frecuencia de las expresiones formulaicas “*excuse me*” y “*I’m sorry*” interpretan estos actos de remedio como un acto de habla que surge como consecuencia de un reconocimiento de una infracción (real o potencial) de las normas sociales. Por lo tanto,

para Borkin y Reinhart, el “remedio” es el primer paso dentro de este proceso, donde el infractor reconoce su culpa y trata de hacerlo aceptable, mitigando de alguna manera su comportamiento con el hecho de pedir disculpas. Asimismo, Borkin y Reinhart observan que estas expresiones en inglés se usan además con otras finalidades no estrictamente relacionadas con el acto de pedir disculpas, como pueden ser el lamentarse de algo (*I’m sorry*) o el interrumpir una conversación (*excuse me*)⁸⁴. Así pues, Borkin y Reinhart dividen el uso en inglés de estas dos expresiones basándose en que en una de ellas la responsabilidad es del hablante (*excuse me*), mientras que en el uso de la otra simplemente se tiene en cuenta la preocupación por la otra persona (*I’m sorry*). Es decir, la primera se basaría en la relación del hablante con las normas, mientras que la segunda se basaría en la relación del hablante con su interlocutor (61)⁸⁵.

Ya en los 80, Cohen y Olshtain (1981:115) comenzaron a investigar este acto de habla, calificándolo como un acto de habla “expresivo”, basándose en la distinción de actos de habla de Searle, del mismo modo que lo son el agradecer, felicitar u ofrecer condolencias. Comparando las disculpas entre americanos e israelíes, producidas mediante *role-plays*, Cohen y Olshtain vieron las diferencias de ambas culturas en formalidad, gravedad y cercanía en disculpas, y describieron el uso de las mismas en diferentes situaciones por parte de una cultura o la otra. A su vez, hicieron una catalogación de las estrategias que usaban los hablantes para pedir disculpas, que ha sido seguida en mayor o menor medida por los distintos estudios posteriores, y es la siguiente (1981:119):

1. Expresión de arrepentimiento (“lo siento”).
2. Ofrecer disculpas (“te pido disculpas”).
3. Petición de perdón (“discúlpame” o “perdóname”).
4. Excusa (puede ser una disculpa expresada abiertamente o una excusa que sirva de disculpa).
5. Reconocimiento de la responsabilidad.
6. Ofrecimiento de subsanación.

⁸⁴ Esto es algo que podría llamar la atención de un hispanohablante, ya que el sistema pragmalingüístico del español no permite el uso de “lo siento” para lamentarse de algo (o al menos no tan frecuentemente), especialmente cuando el hablante no ha tenido nada que ver con el desenlace de la situación.

⁸⁵ Este uso dista mucho del uso de estas estructuras en español, lo cual podría llevar a un conflicto pragmalingüístico entre hablantes de distinta lengua materna.

7. Promesa de que no volverá a pasar.

Después de analizar sus datos, Cohen y Olshtain se dieron cuenta de que, en contra de lo que pensaban intuitivamente, ofrecer disculpas no era la forma más frecuente de expresar este acto de habla y, aunque esperaban que los nativos de inglés usaran más frecuentemente el modo de pedir disculpas a través del verbo “disculpar” y fueran más formales, solo uno de sus informantes usó esta estrategia, y fue precisamente en un contexto formal (olvidando un encuentro con su jefe). Ellos achacaron en su momento esta falta de formalidad a la hora de pedir disculpas en inglés a que su muestra fue extraída exclusivamente de estudiantes universitarios. Algo que también observaron Cohen y Olshtain, fue que en diferentes culturas se usan diferentes recursos paralingüísticos como disculpa (o apoyo para producir una disculpa) y que esto no es universal, pudiendo sustituir estos recursos paralingüísticos a una disculpa estrictamente verbal (129). De hecho, precisamente por esto, insisten en que los materiales que se usen en una clase de enseñanza de idiomas deben ser extraídos de la realidad y basados en datos científicos, y no en simples presuposiciones intuitivas (130) que, como hemos visto, pueden desviarse de la práctica real y común de los actos de habla en la vida diaria de una cultura.

Al mismo tiempo que Cohen y Olshtain definían los tipos de disculpas, Fraser (1981:261) comenzaba, basándose también en los actos de remedio de Goffman, a tratar de dilucidar cuáles son las condiciones que se tienen que dar para que aparezca el acto de habla de la disculpa. En primer lugar, el hablante asume que un acto (A) se ha producido antes de la conversación. Este acto puede ser incluso el hecho de no haber hecho algo. La segunda asunción que debe tener el hablante es que el oyente de alguna manera se ha sentido ofendido por el acto en cuestión (o por la ausencia de este). En tercer lugar, se tiene que asumir que el hablante se siente responsable (aunque sea solo en parte) de la ofensa perpetrada contra el oyente. Por último, se asume que el hablante se arrepiente, al menos en cierto grado, de haber cometido el acto y con ello haber ofendido a su interlocutor.

Al mismo tiempo que tiene que haber unas premisas, del mismo modo existen unas condiciones básicas, según Fraser (1981:262), que se deben cumplir para que aparezca la disculpa: primero, el hablante debe asumir cierta responsabilidad del acto. Además, el hablante debe sentirse arrepentido, o al menos hacer ver que se siente arrepentido verbalmente, si no es de la perpetración del acto, al menos de la ofensa que este ha producido. Basándose, pues, en estas premisas y condiciones, Fraser hace un

listado de las posibles estrategias que se pueden utilizar a la hora de formular una disculpa (Fraser 1981:263):

Estrategia 1. Anunciar que vas a disculparte: “por la presente” me disculpo

Estrategia 2. Hablar de la obligación de disculparse: “debo pedir disculpas por...”

Estrategia 3. Ofrecer disculpas: “me gustaría ofrecer mis disculpas...”

Estrategia 4. Pedir al oyente que acepte las disculpas: “por favor, acepta mis disculpas por...”

Estrategia 5. Expresar arrepentimiento por la ofensa causada: “lo siento muchísimo” / “me arrepiento muchísimo”

Estrategia 6. Pedir al oyente que te perdone: “por favor, perdóname por...”

Estrategia 7. Asumir la responsabilidad del acto ofensivo: “tengo la culpa”

Estrategia 8. Prometer que no volverá a pasar: “Te prometo que no volverá a pasar”

Estrategia 9. Ofrecer una compensación: “Déjame que al menos te pague la tintorería”

Fraser asimismo formuló una regla para las disculpas: cuanto mayor sea la ofensa, más elaborada será la disculpa, y añade: “Even when all participants were aware of the facts, the apologies in formal situations indicated that the speaker felt a need to play out his role”⁸⁶ (1981:168). Esto apoyaría la teoría Goffmaniana de que no somos más que actores que interpretan papeles en determinadas situaciones ante un público que espera que nos comportemos de determinada manera, aquella que está de acuerdo con los cánones de la cultura en la que se desarrolla la conversación.

No mucho más tarde, en 1983, Olshtain comienza a preocuparse por la transferencia lingüística y lleva a cabo un estudio comparativo de las disculpas entre hablantes rusos, hebreos y americanos, con el que hizo varios descubrimientos. El primero fue que los comportamientos a la hora de pedir disculpas no son universales, de modo que la cultura del hablante marcará el modo en el que se disculpa. Lo segundo que averiguó Olshtain es que, en un contexto de interlengua, la L1 del hablante que está

⁸⁶ Incluso cuando todos los participantes eran conscientes de los hechos, las disculpas en situaciones formales indicaron que el hablante sentía la necesidad de desempeñar su papel (traducción propia).

produciendo el acto de habla de la disculpa va a ser la que gobierne en su comportamiento pragmático y, por lo tanto, habrá una transferencia de la lengua materna a la interlengua, que variará dependiendo de la gravedad de la ofensa y del contexto en el que se encuentren los interactuantes. Por último, según Olshtain, esta transferencia será mayor o menor dependiendo de la idea de universalidad del acto de habla que tenga el hablante, por lo que los hablantes que consideren que ciertos actos de habla son universales (o más bien, su manera de llevarse a cabo), serán más tendentes a la transferencia desde su L1 a su interlengua.

En el mismo año que Olshtain llevó a cabo su investigación sobre estos hechos que hemos citado, siguió trabajando con Cohen (Olshtain y Cohen 1983), y analizaron el acto de habla de la disculpa a través de investigaciones propias y de sus estudiantes, en un estudio en el que citaron una investigación de Ford (1981)⁸⁷ en la cual se analizan las disculpas contrastando las culturas hispana y norteamericana. Esta investigadora, descubrió que los hispanos se disculpaban el doble de veces que los americanos, siendo este hecho consistente con la creencia anglosajona de que los latinoamericanos son más corteses que los estadounidenses en ciertas situaciones ritualizadas. Igualmente, Cohen y Olshtain descubren que los no nativos (es decir, los aprendientes de una L2) no suelen usar intensificadores en sus intervenciones en una lengua extranjera. Después de estos hallazgos, estos investigadores animan a que estos intensificadores sean enseñados también de forma explícita cuando se enseñe el acto de habla de la disculpa.

Al año siguiente, Olshtain, esta vez de la mano de Blum-Kulka, y bajo el proyecto de CCSARP (Cross Cultural Study of Speech Act Realization Patterns), investiga las peticiones y las disculpas, destacando hechos que hasta entonces no se habían mencionado, como la pérdida de imagen (*face*) por parte del interlocutor en este acto de habla. Para ambas, las disculpas pueden materializarse de dos formas básicamente, o mediante la combinación de ambas (1984:126):

- a) A través del IFID (illocutionary force indicating device)⁸⁸ explícito, que suele presentarse en forma de un verbo performativo del tipo “perdonar”, el cual cumple

⁸⁷ No se ha podido recabar información bibliográfica de esta publicación.

⁸⁸ Aparato indicador de fuerza ilocutiva (traducción propia).

la función de señalar el arrepentimiento del hablante para paliar la ofensa del oyente de alguna manera⁸⁹.

- b) Otro modo de expresar disculpas, en combinación o no con un IFID, es usar afirmaciones que hagan referencia a uno o más elementos que narran unas condiciones previas que pueden servir como disculpa. Estas pueden ser de tres tipos: a) la causa; b) la responsabilidad del hablante; c) el propósito de ofrecer reparar el daño o prometer no volver a hacerlo.

Un año después de estos hallazgos, las mismas autoras, Olshtain y Blum-Kulka, vuelven a investigar el tema del acto de habla de las disculpas, pero esta vez con hablantes no nativos y sus reacciones a disculpas. Estas autoras descubren en su investigación que los extranjeros, después de llevar 10 años en la cultura meta, son indistinguibles de los hablantes nativos a la hora de juzgar un acto de habla como apropiado o no (1985:304). Sin embargo, estos mismos sujetos, a la hora de producir este acto de habla no reflejan el mismo nivel de adaptación interlingüística y pragmática que a la hora de juzgarlo. Es decir, puede que su espectro de aceptación de comportamientos que no son típicos de su cultura se abra, pero a la hora de disculparse, lo más normal es que sigan aferrándose a su cultura y vuelvan a aferrarse a los patrones típicos de su lengua materna. Esta idea ya había sido antes observada en otros actos de habla (House y Kasper 1981; Cohen y Olshtain 1981; Blum-Kulka 1982).

Esta afirmación probablemente conduciría a las reflexiones de Wierzbicka, que en su artículo titulado “*Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts: Polish vs. English*” compara los dos idiomas criticando el anglocentrismo ubicuo presente en los estudios de pragmática publicados hasta entonces. Critica específicamente el hecho de que se hayan formulado principios universales de cortesía basándose en el inglés, siendo específicos a esa lengua y cultura anglosajona, si bien culturas que comparten la misma lengua suelen compartir la mayoría de las normas pragmlingüísticas y sociopragmáticas (1985:146). Por lo tanto, según Wierzbicka, las expresiones de afecto, los conceptos de tozudez o frialdad, o la percepción de distancia serían rasgos

⁸⁹ Las autoras señalan aquí que cada cultura tiene una convencionalización clara de los IFID, y un orden de frecuencia y prioridad determinados. En inglés, por ejemplo, el IFID más frecuente sería “*I’m sorry*”.

idiosincrásicos de cada cultura y no universales (148-168), como se había afirmado hasta entonces.

Quizá uno de los artículos más interesantes para nuestro estudio es el que escribió García en 1989. Se trata de un estudio comparativo de estrategias de disculpas entre estadounidenses y hablantes venezolanas nativas de español (eran todas mujeres) haciendo disculpas en inglés. García observó que había ciertos rasgos culturales que hacían que los hablantes se comportaran de distinta manera a la hora de pedir disculpas por no haber aparecido en una cena a la que habían sido invitados. Advirtió, por ejemplo, que, mientras los estadounidenses solían usar más estrategias de cortesía negativas, representadas por intervenciones menos originales y más basadas en un catálogo formal de disculpas en inglés, las venezolanas tendían a ser mucho más originales en sus respuestas usando la familiaridad y la expresión de solidaridad con el anfitrión de una manera menos formal en sus disculpas. Es decir, usaban estrategias de cortesía positiva, lo cual le llevó a pensar que el acto de habla se percibía de distinta manera por unos y por otros. Para los americanos, la disculpa consistía más bien en restablecer la armonía con el oyente para que ambos, el receptor y el autor de las disculpas reestablecieran su imagen. Por otro lado, para las venezolanas, el acto de la disculpa las incomodaba, ya que se disculpaban ante un hablante nativo de inglés, con diferentes metas dentro de la conversación, lo cual llevaba a malentendidos e incluso a un sentimiento de acoso por las intervenciones del nativo de inglés, que insistía en que la ofensora explicara por qué no se había presentado y de esta manera le demostrara un respeto que no se necesita demostrar en Venezuela (3).

Mientras los nativos de inglés se disculpaban doblemente, por no llamar y por no presentarse a la cena, las venezolanas simplemente se disculpaban por no haber ido a la fiesta, pero no por no haber llamado para avisar de que no iban a asistir, algo que no encontraban que fuera necesario. Además, los nativos de inglés daban explicaciones genéricas y más tarde volvían a dar explicaciones más específicas a su falta de respeto, mientras las venezolanas empezaban por dar explicaciones exageradas de lo que les había impedido ir a la fiesta a la que habían sido invitadas, que elaboraban más o a las que añadían más explicaciones cuando el anfitrión las presionaba al no creerse los motivos por los cuales no habían asistido a la fiesta.

Las estrategias utilizadas por ambos grupos para formular las disculpas diferían igualmente. Los americanos utilizaron sobre todo estrategias basadas en cortesía

negativa, como la súplica por el perdón, la modestia o humildad, o indicar que su intención no era ofender. Al contrario, las venezolanas solían usar estrategias que se podrían calificar como cortesía positiva, como excusas, risas, expresar acuerdo con su interlocutor o, incluso, regañar al anfitrión, algo inaceptable para un hablante nativo estadounidense y que, probablemente, pondría en entredicho su imagen como hablantes (no nativas) de inglés.

Estamos aquí, pues, ante un típico conflicto intercultural, en el que las hablantes venezolanas perciben su relación con el hablante nativo de inglés (quien es simplemente un amigo) como cercana y con poca distancia, en la ninguno de los hablantes tiene más poder que el otro, y donde no se espera respeto explícito y por lo tanto no se expresa. Esto contrastaría fuertemente con las expectativas del hablante nativo del inglés americano, quien asume que aquellos que le ofenden deberían estar plenamente arrepentidos y demostrar un mínimo de respeto (17).

En 1989, de nuevo en el mundo anglosajón, Olshtain, vuelve a investigar las disculpas, en este caso a través de diferentes lenguas (hebreo, inglés australiano, francés canadiense y alemán), tratando de corroborar una serie de hipótesis sobre este acto de habla. Olshtain descubre que, aunque las lenguas siguen unos patrones muy similares de comportamiento y no hay grandes diferencias entre ellas a la hora de escoger estrategias (171), la distribución de ciertas estrategias varía dependiendo de la situación. Descubrió, por ejemplo, que tanto los IFID como la expresión de responsabilidad aparecían en todas las situaciones que analizaba el estudio independientemente de la gravedad de la ofensa: “in other words, we have good reason to expect that, given the same social factors, the same contextual features, and the same level of offence, different languages will realize apologies in very similar ways”⁹⁰ (171). A su vez, Olshtain admite que se necesita hacer mucha más investigación en este campo, ya que, ella solo ha analizado el comportamiento de estudiantes universitarios en campus occidentales. Además, es necesario tener en cuenta también, el hecho de que este estudio es principalmente cuantitativo, y no cualitativo y, aunque haya una división de estrategias en grupos semánticos, no aparece un análisis de patrones, es decir, qué se dice primero, y qué se dice después o cómo se

⁹⁰ En otras palabras, tenemos buenas razones para esperar que, dados los mismos factores sociales, las mismas características contextuales, y el mismo nivel de ofensa, las diferentes lenguas presentarán disculpas de maneras muy similares (traducción propia).

intensifican estas disculpas. A su vez, este estudio solo analiza cómo se formulan las disculpas, pero no cómo se reacciona a ellas, ni qué elementos paralingüísticos formarían parte de este intercambio, lo cual solo nos ofrecería una parte un tanto sesgada de lo que conforma el acto de habla de la disculpa dentro del contexto de la conversación.

Nuevamente, esta vez ya en los 90, otro artículo aparece contrastado las estrategias utilizadas en español y en inglés para disculparse entre chilenos y australianos. Cordella (1990) descubre que los chilenos usan infinitamente menos los IFID (o expresiones explícitas de disculpas)⁹¹ que los australianos. De nuevo observamos que el inglés es una lengua mucho más formal, rígida y estricta en este sentido y que la originalidad no es lo máspreciado para un angloparlante en una disculpa. Al mismo tiempo, aunque los chilenos del estudio de Cordella no utilicen tanto los IFID, dan muchísimas más explicaciones que sus compañeros australianos. Otra diferencia importante que encontró Cordella y que cabe destacar, es el hecho de que divida las disculpas en dos grupos: las que están centradas en el oyente y las que están centradas en el hablante. En este estudio se puede observar que los australianos prefirieron usar más frecuentemente las estrategias orientadas hacia el hablante (del tipo “*I’m very sorry*”), mientras que los chilenos, al contrario que sus compañeros, prefirieron usar estrategias de disculpa más centradas en el oyente (como “*perdóneme*”). A pesar de que esto pueda parecer un simple desajuste entre la forma lingüística de transmitir la disculpa, es decir de diferencias pragmalingüísticas entre el inglés y el español, este hecho dice mucho de ambas culturas y de su concepción del mundo, de la sociopragmática inherente a cada lengua. Según Cordella, este hecho nos dejaría ver que estas dos culturas difieren en su orientación hacia el grupo o el individuo (1990:82). Mientras los australianos, por el hecho de ser angloparlantes, serían más individualistas y usarían estrategias centradas en el hablante (yo), los chilenos serían una cultura más grupal, lo cual haría que tendieran más al uso de estrategias centradas en el oyente (tú). Por lo tanto, los australianos, serían una cultura más centrada en dar énfasis a los derechos y la autonomía de cada individuo (Wierzbicka 1985:150), y no usarían estrategias centradas en el oyente, simplemente para no imponerles nada, ni siquiera el hecho de tener que perdonar al ofensor (Cordella 1990:82). Cordella, como ya hizo Cohen con el inglés americano (1983), destaca la poca originalidad y variabilidad de los hablantes australianos a la hora de formular disculpas,

⁹¹ Traducido al español como MIFI: mecanismo indicador de fuerza ilocutiva (Díaz Pérez 2003:312).

quienes tienen un uso muy restringido de expresiones para formular este acto de habla (83). Al contrario, los chilenos analizados en el estudio de Cordella usan una gran variedad de estrategias, prefiriendo las indirectas, como las excusas o las explicaciones (84). Cordella, finalmente, responsabiliza de estos resultados tan diferentes a la percepción de la severidad de una ofensa de manera diferente entre australianos y chilenos⁹², ya que estos últimos no usaron en gran medida los intensificadores, mientras los primeros sí los usaron, haciendo ver que para los australianos la ofensa era mucho mayor que para los chilenos.

Olshtain y Cohen, en 1990, continuaron sus investigaciones acerca del aprendizaje de la pragmática en niveles avanzados y se centraron en lo que ellos consideraron más complicado: los actos de habla complejos. Las disculpas, por su propia complejidad intrínseca son uno de los actos de habla más difíciles de aprender y enseñar, ya que, además de suponer un gran riesgo para la imagen del que las produce y del que las recibe, suponen un manejo fluido y eficaz, no solo de estructuras ya fijas y estandarizadas, del tipo “lo siento”, sino de otras más originales, características de cada cultura. Además de esto, el hecho de poder combinarlas adecuadamente dentro del abanico de situaciones implica un bagaje sociopragmático que solo se adquiere con muchos años de convivencia en el país de la lengua meta e incluso a veces ni siquiera así se puede adquirir. Olshtain y Cohen, conscientes de esta dificultad, pensaron que lo más eficiente para que este acto de habla se aprendiera y se usara de un modo apropiado era enseñarlo explícitamente, y de una manera un tanto más profunda de la que usaban los manuales de inglés de la época, que se ceñían al uso de las fórmulas de cortesía⁹³. Se centraron en enseñar, pues, intensificadores que no fueran los más frecuentemente mencionados en los libros de texto, como “*very*”, pero que sí se usaran en la cotidianeidad del uso de la lengua, como exclamaciones del tipo “*Oh, my!*”, o interjecciones similares, que eran más frecuentemente usadas por los nativos que por los aprendientes de inglés,

⁹² Su estudio trataba de analizar las disculpas de australianos y chilenos hacia su jefe por no haberse presentado en una reunión.

⁹³ De hecho, más adelante Cohen, en una reflexión sobre cómo desarrollar la habilidad de realizar actos de habla (Cohen 1996:254, 264), destaca no solo la gran diferencia pragmática entre culturas a la hora de desarrollar el acto de habla de la disculpa sino también la necesidad de enseñar estrategias de disculpa no de una manera intuitiva, sino basándonos en datos empíricos.

lo cual hacía que las disculpas se percibieran como mucho más sinceras⁹⁴. Para ello, enseñaron a 18 adultos hablantes de hebreo cómo disculparse en inglés y midieron sus intervenciones con un pretest y un postest. El resultado fue muy efectivo, y los estudiantes empezaron a usar intensificadores, así como formas menos ritualizadas de pedir disculpas. Igualmente, después de una encuesta que se pasó a los estudiantes sobre qué es lo que les había ayudado más a la hora de aprender este acto de habla, un 60% recalcó que la explicación explícita del instructor era lo que más les había ayudado.

Otro novedoso estudio de los años noventa de la pragmática del acto de habla de la disculpa es el que hicieron Clyne, Blal y Neil (1991), donde se analizan las consecuencias sociales y económicas de la falta de competencia intercultural en quejas y disculpas por parte de trabajadores extranjeros en Australia. Para ello filmaron *role-plays*, primero entre hablantes nativos de la misma lengua (que no fuera inglés), luego entre estos hablantes y hablantes nativos de inglés y, por último, entre hablantes no nativos hablando en inglés con diferentes lenguas maternas. Clyne, Blal y Neil descubrieron que la mayoría de los conflictos entre los hablantes se debían a desavenencias entre las reglas pragmáticas (pragmalingüísticas y sociopragmáticas) y no a problemas gramaticales o fonológicos.

La transferencia pragmática también es el tema principal del estudio de Maeshiba, Yoshinaga, Kasper y Ross (1995), donde comparan dos grupos de aprendientes de inglés japoneses de dos niveles diferentes: intermedio y avanzado. Los resultados mostraron que ambos grupos transferían comportamientos y estrategias pragmáticas de su lengua materna al inglés, pero que los estudiantes de nivel avanzado transferían más estrategias pragmáticas incluso que los de nivel intermedio (169), lo cual prueba de nuevo que el desarrollo de la pragmática en una lengua no va de la mano con el desarrollo de otras competencias.

En 1999 Suszczynska realiza de nuevo un estudio comparativo de las disculpas entre las culturas polaca, húngara y americana para, a través de datos obtenidos a través de DCT, encontrar varias diferencias entre los grupos. Aunque en todos los casos comienzan con un IFID, en inglés, por ejemplo, prefieren usar la expresión de

⁹⁴ Normalmente los no nativos tratan de evitar este tipo de interjecciones ya que les parece más complicado desarrollar la capacidad de cuándo y cómo usarlas (Olshtain y Cohen 1990:31).

arrepentimiento, pero siempre precedida por intensificadores (*I'm so/ terribly/ really sorry*). Las respuestas suelen comenzar con exclamaciones emotivas (*Oh!! Oh, my God/ Lord!! Oh, no!*), y en casi un 30% de los casos los IFID se repetían dos veces (1060). Por otro lado, mientras los hablantes húngaros y polacos solían expresar y admitir la responsabilidad de los hechos (en un 60 y un 40% respectivamente), los estadounidenses no reflejaban en sus actos de habla la toma de esta responsabilidad, y solo lo hacían en un 14% de las estrategias utilizadas (1063).

Wagner (2000), por su parte, encuentra diferencias notables entre datos obtenidos mediante el método etnográfico y los obtenidos a través de DCT (cuestionarios). Mientras que en los cuestionarios se prefería optar por las explicaciones, e IFID⁹⁵, en los datos obtenidos mediante grabaciones de conversaciones reales esta tendencia era mucho menor (en una ratio de 60% versus 40%) (51). Asimismo, observó que los sujetos ofrecían una compensación en un 37% de los casos en los que las disculpas eran obtenidas por DCT, y sin embargo lo hacían en mucho menor medida en una conversación natural obtenida por el método etnográfico (solo en un 7,9% de las estrategias)⁹⁶.

Precisamente veremos este contraste con un estudio de Rojo que, en 2005, analiza las reacciones de españoles en un *role-play* a la hora de pedir disculpas por haber estropeado el ordenador portátil de un amigo. Aunque se trata de un estudio piloto con solo 5 sujetos, Rojo analiza los modificadores y los divide en dos grupos (*upgraders* y *downgraders*). Los primeros englobarían los intensificadores, así como las expresiones exclamativas y las marcas de cortesía o preocupación por el oyente. Los segundos, englobarían mitigadores y distractores de la ofensa, como por ejemplo las excusas, el humor. Rojo enfatiza en su estudio que en ningún caso la disculpa se ha compuesto solo de una estrategia aislada y que incluso estas se repetían a lo largo del mismo acto de habla (68). Para Rojo, la sinceridad es más importante para los hablantes españoles que la convencionalización de las disculpas. Los IFID se ven como un tipo de disculpa menos sincero, por lo que, especialmente en este acto de habla en concreto (pedir disculpas por

⁹⁵ Illocutionary force indicating device (verbos como “perdone”).

⁹⁶ Cabría pensar que este tipo de resultados viene encadenado por el contexto de la situación en la que se tienen que pedir las disculpas y por qué se deben pedir. Claramente una situación en la que se piden disculpas por no aparecer en una fiesta no es comparable a una situación en la que se piden disculpas por haber roto algo de otra persona, por ejemplo.

haber estropeado el ordenador de un amigo), parece más importante emitir la disculpa explicando cómo se ha estropeado el ordenador.

Cinco años más tarde, en 2010, Chang analiza la adquisición de la competencia pragmática en el acto de habla de las disculpas en inglés por hablantes de chino, para ver si las estrategias utilizadas por los aprendientes tienen un orden determinado de aprendizaje. Como era de esperar, los estudiantes con mayor nivel de inglés utilizaron un mayor número de estrategias distintas a la hora de pedir disculpas. Igualmente, otro resultado fácilmente predecible de este estudio es que la primera estrategia que emergía entre los aprendientes a la hora de pedir disculpas era el IFID del arrepentimiento (*I'm sorry*), el cual era el más usado en los niveles bajos (415), mientras los demás usos de estrategias de disculpa se irían desarrollando a medida que cierta complejidad de las estructuras del idioma va tomando forma en el aprendizaje de dicha lengua. Chang, igualmente observa que intensificadores algo más complejos como “*really*” son usados más tardíamente que “*very*” o “*so*”, los cuales aparecen además más frecuentemente en los libros de texto.

Varias tesis doctorales y trabajos finales de máster también han abordado el tema de las disculpas y han encontrado datos interesantes que veremos a continuación. Por ejemplo, Edmundson, en 1992, descubrió que la interpretación de las disculpas por parte de hablantes nativos de inglés dependía en gran medida de elementos pragmalingüísticos, como la prosodia (para juzgar la sinceridad de una disculpa) y de elementos léxicos (para juzgar la aceptación de la misma). Frescura, en 1993, hizo una comparación sociolingüística de la reacción a quejas entre nativos de inglés, nativos de italiano y aprendices de italiano, comparando la influencia de factores como la distancia social, el grado de imposición o la severidad de la ofensa entre las distintas culturas y cómo esto puede ser interpretado por los nativos de italiano. Asimismo, analizó cómo ciertas estrategias del inglés, como por ejemplo las súplicas, transferidas al italiano, producen un efecto positivo en la disculpa a oídos de un hablante nativo de italiano. Kim (2001) hizo un análisis descriptivo de las disculpas en coreano y en inglés para, más tarde, ver qué implicaciones tienen las transferencias de ambas lenguas maternas en la pragmática interlingüística, Pearson (2001) analiza la pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras y los efectos de la instrucción de esta en la gratitud, las disculpas, los mandatos y las peticiones corteses. Tamanaha (2003) analiza la realización de los actos de habla de disculpas en la interlengua en aprendientes de japonés y la compara con las

producciones nativas tanto de japonés como de inglés. Bataineh (2004) hace un estudio interlingüístico del acto de habla de la disculpa entre el inglés americano y el árabe jordano. Stapleton (2004) hace una investigación sobre la variación en la ejecución de los actos de habla de las peticiones y las disculpas entre españoles de diferentes regiones, y encuentra que no existe gran variabilidad entre estos grupos. Delgado (2006), en su tesina de máster, analiza si la enseñanza explícita de las disculpas en español mejora la competencia en los actos de habla producidos por aprendientes de español y encuentra una mejora estadísticamente significativa a corto plazo con la enseñanza explícita de la pragmática de la disculpa en el proceso de aprendizaje. Remarca también que simplemente el hecho de mostrar vídeos para enseñar pragmática, incluso sin instrucción explícita, tenía un efecto muy positivo en el aprendizaje de esta. Gómez (2008) analiza las disculpas en la comunidad de Colombia poniendo un gran énfasis en lo no verbal (miradas, posturas, gestos). Shah (2009) hace un estudio comparativo de hablantes bilingües y monolingües de inglés e hindi en la transferencia entre sus L1 y L2 en español (su L3). Sus resultados apuntan a que la lengua más fuerte de los estudiantes es la que transfiere la pragmática hacia la L3, bien sea la primera lengua que aprendieron en casa (en el caso de los participantes en la India) o la que aprendieron en la escuela (en el caso de emigrantes hindúes en Estados Unidos). Alexander (2011) analiza la sinceridad percibida en disculpas emitidas por aprendientes tailandeses de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, y hace una descripción de lo que se percibe como una disculpa sincera para los anglohablantes. Aydin (2013) hace un estudio comparativo entre turcos, americanos y hablantes de un nivel avanzado de inglés no nativos en Turquía y ve que la transferencia pragmática en la disculpa es, en general, homogénea entre los hablantes turcos en inglés. Cheng (2013) analiza las disculpas emitidas por estudiantes hacia sus profesores y cómo son percibidas estas. Su análisis denota cierta preferencia hacia las disculpas producidas por los hablantes nativos por parte de los profesores (también nativos). Por último, Binasfour (2014) hace un estudio comparativo de las estrategias para realizar disculpas producidas en inglés por hablantes saudís no nativos y por americanos nativos de inglés.

7.3.3 Definición y delimitación de la disculpa

Teniendo en cuenta todos los estudios citados, y siguiendo al sociólogo Goffman, consideramos una disculpa cualquier acto de habla que pretenda reestablecer el equilibrio entre hablante y oyente después de una ofensa o daño infringido.

7.3.4 Clasificación de las estrategias de disculpa y de sus respuestas

Para categorizar las disculpas de nuestros participantes, teniendo en cuenta la trayectoria de la mayoría de los estudios citados anteriormente, nos parece oportuno usar la categorización de Cohen y Olshtain (1981), añadiendo algunas categorías que hemos observado y no aparecían, como el reproche. Igualmente, también analizaremos si existen modificadores (los *upgraders* o intensificadores y *downgraders* o mitigadores de los que hablaba Rojo en 2005)⁹⁷, de modo que nuestras etiquetas serán (INT) para los intensificadores y (MIT) para los mitigadores, tanto verbales como gestuales. A continuación, ofrecemos la lista de las etiquetas que hemos usado para catalogar el corpus, donde “H” se refiere al hablante, quien está realizando el acto de habla de la disculpa, en este caso hacia el oyente “O”.

Estrategias producidas por el hablante, productor del acto de habla de la disculpa:

1. Expresión de arrepentimiento (“lo siento”). (H-ARR)
2. Ofrecer disculpas (“te pido disculpas”). (H-DIS)
3. Petición de perdón (“discúlpame” o “perdóname”). (H-PER)
4. Excusa (puede ser una disculpa abierta o una excusa que sirva de disculpa). (H-EXC)
5. Reconocimiento de la responsabilidad. (H-RES)
6. Ofrecimiento de subsanación. (H-SUB)
7. Promesa de que no volverá a pasar. (H-PRO)
8. Reproche. (H-REP)
9. Preguntar o confirmar si va a perdonarle. (H-CON)
10. Responsabilizar al otro. (H-PAT)
11. Levantar la voz. (H-VOZ)
12. Malas palabras. (H-PAL)
13. Comentarios sobre los hechos. (H-COM)

Intensificadores y mitigadores de las disculpas:

1. Mitigador verbal. (H-MIT)

⁹⁷ Recordemos que los *upgraders* serían los intensificadores, así como las expresiones exclamativas y las marcas de cortesía o preocupación por el oyente. Los segundos, englobarían mitigadores y distractores de la ofensa, como por ejemplo las excusas, el humor.

2. Mitigador gestual. (H-MIT-G)
3. Intensificador verbal. (H-INT)
4. Intensificador gestual. (H-INT-G)

Dentro de esta etiquetación, dividiremos las estrategias en aquellas que estén centradas en el oyente o en el hablante, siguiendo la distinción que hace Cordella (1990) en su comparación entre disculpas producidas por chilenos y australianos.

| Estrategias centradas en el oyente | Estrategias centradas en el hablante |
|--|---|
| Ofrecer disculpas (H-DIS) Petición de perdón (H-PER) Reproche (H-REP) Preguntar si va a perdonarle H-CON Responsabilizar al otro (H-PAT) | Expresión de arrepentimiento (H-ARR) Excusa (H-EXC) Reconocimiento de la responsabilidad (H-RES) Ofrecimiento de subsanación (H-SUB) Promesa de que no volverá a pasar (H-PRO) Levantar la voz (H-VOZ) Malas palabras (H-PAL) Comentarios sobre los hechos (H-COM) |

Tabla 11. Estrategias de disculpa centradas en el oyente y centradas en el hablante

Al igual que Cordella (1990:84), estas estrategias de disculpas las dividiremos en dos: estrategias directas o indirectas. Nuestra catalogación se puede ver en el siguiente cuadro:

| Estrategias directas | Estrategias indirectas |
|---|--|
| Expresión de arrepentimiento (H-ARR) Ofrecer disculpas (H-DIS) Petición de perdón (H-PER) | Excusa (H-EXC) Reconocimiento de la responsabilidad (H-RES) Ofrecimiento de subsanación (H-SUB) Promesa de que no volverá a pasar (H-PRO) Reproche (H-REP) Preguntar si va a perdonarle (H-CON) Responsabilizar al otro (H-PAT) Levantar la voz (H-VOZ) Malas palabras (H-PAL) Comentarios sobre los hechos (H-COM) |

Tabla 12. Estrategias directas e indirectas de la disculpa

Respecto a las respuestas de las disculpas, hemos encontrado las siguientes reacciones posibles:

1. Aceptar la disculpa sin más. (O-ACE)
2. Negar disculpa o dejar el perdón en el aire. (O-NEG)
3. Preguntar el porqué /sobre los hechos. (O-PRE)
4. Reproche. (O-REP)

5. Comentario sobre los hechos. (O-COM)
6. Amenaza. (O-AME)
7. Desconfianza. (O-DES)
8. Ironía/humor. (O-HUM)
9. Confirmar enfado verbalmente. (O-ENF-V)
10. Signos gestuales de enfado. (O-ENF-G)
11. Ofrecer ayuda/consolar verbalmente. (O-SOL-V)
12. Ofrecer ayuda/consolar –gestualmente. (O-SOL-G)
13. Abandonar la escena/ Ignorar. (O-IGN)
14. Malas palabras. (O-PAL)
15. Confirmar subsanación (incluso antes de que la proponga el que pide perdón). (O-SUB)
16. Levantar la voz. (O-VOZ)
17. Producir envidia. (O-ENV)

Así como sus intensificadores y mitigadores:

1. Mitigador verbal. (O-MIT)
2. Mitigador gestual. (O-MIT-G)
3. Intensificador verbal. (O-INT)
4. Intensificador gestual. (O-INT-G)

7.3.4.1 Las estrategias usadas para disculparse

En este apartado veremos una por una las estrategias que han usado los hablantes del corpus para disculparse con sus interlocutores acompañadas de ejemplos extraídos de nuestro corpus.

7.3.4.1.1 Expresión de arrepentimiento

Una de las estrategias directas más usadas es mostrar arrepentimiento, la cual se puede utilizar antes o después de otras estrategias, como las excusas, en solitario, o repitiéndola varias veces. Veamos algunos ejemplos:

(a)

#28: Es que:: la verdad (niega con la cabeza) se me olvidó y::= totalmente y= (niega con la cabeza) no, no, no me presenté. **Lo siento.**

(b)

#32: ¡Ché! **Lo siento muchísimo** (sube las dos manos con las palmas hacia arriba a la altura de la cintura) que ayer no vine e:l gimnasio (se toca la frente con una mano, rápido). Me se olvi- ah se me olvidó completamente (mueve una mano del centro hacia fuera – olvido).

#31: ¡Oh! Me- estaba ahí esperando como: dos horas =y no= (voz apenada, niega con la cabeza)

#32: [**Lo siento**] (junta las manos a la altura del pecho) ¿hoy vamos? (abre las manos con las palmas hacia arriba a la altura del pecho)

(c)

#50: Hola. (seca, sigue sentada, levanta solo los ojos)

#49: E::m:: [...] (da un paso, junta las manos, se aclara la garganta, da otros tres pasos) **siento lo de ayer.**

#50: (lo mira lentamente, asiente suavemente y mira hacia otro lado) Vale.

7.3.4.1.2 Ofrecer disculpas

La petición explícita de disculpas, a pesar de ser la estrategia que da nombre a este acto de habla, es una estrategia predominantemente formal, y aparece normalmente restringida a situaciones en las que está presente cierta distancia social. Puede expresarse mediante el imperativo (a), o mediante petición de disculpas (b):

(a)

#64: [Entonces] ¿vale?

#63: **Y disculpa por lo de ayer** ¿eh? (le toca el hombro mientras levanta la otra mano con la palma hacia arriba)

#64: Bueno. Si sabes que está::s perdonado (levanta la mano con la palma estirada haciendo un círculo y dejándola caer por atrás mientras ella mira hacia abajo), no te preocupes.

(b)

#28: [MAÑANA] iremos (asiente con la cabeza), **te pido disculpas** y no =volverá a= pasar. (palmada para cerrar el trato)

7.3.4.1.3 Petición de perdón

La estrategia de pedir perdón es mucho más informal que la de pedir disculpas y, por lo tanto, puede aparecer en muchos más registros. Los ejemplos a continuación muestran que puede aparecer aislada o en conjunción con otras estrategias y que también se puede repetir:

(a)

#29: (da un paso hacia un lado y abre mucho la boca mientras ladea la cabeza) **Ay, perdona.** (pone ambas manos en el pecho) **Perdóname** (entrelaza los dedos con las manos a la altura del pecho, mientras niega con la cabeza).

(b)

#49: Y pensé, bueno, está en el gimnasio (abre las manos a la altura de la cintura con las palmas hacia arriba) [...] (click linguodental) pues se pondrá a hacer lo que hacemos siempre, ¿no?, (gesticula con las manos abiertas y las palmas hacia arriba rotativamente) se pondrá con tal y, de verdad, **=perdóname** ¿eh? **Perdóname**= (junta las palmas las abre y las vuelve a juntar a la altura del estómago)

7.3.4.1.4 Excusas

En nuestro corpus aparecen diversos tipos de excusas, para evadir de alguna manera la responsabilidad del FTA que se ha producido por no presentarse a la cita. A continuación, vemos unos ejemplos que muestran cómo se utiliza esta estrategia:

(a)

#51: [¿Habíamos quedado para ir al gimnasio ayer?] (junta las manos a la altura del estómago medio ocultándolas debajo de las mangas) **Pues el caso es que yo pensaba** (abre una palma hacia arriba y con la otra estira el dedo índice y la deja caer sobre la otra palma, haciendo movimientos rotativos hacia ella misma con el índice estirado), **o sea, estuve por la tarde, pues además encima no estuve haciendo nada** (sonríe mucho)

(b)

#49: [te lo juro] Mar (levanta las manos juntas levemente y las deja caer juntas). **Me llamó mi abuela justo por la tarde** (sigue mirando al suelo)

7.3.4.1.5 Reconocimiento de la responsabilidad

Aunque el hablante trata de quitarse responsabilidad en algunas ocasiones, en otras, asume todo el peso de la ofensa, admitiendo que tiene total responsabilidad sobre los hechos acontecidos. Esta estrategia puede ir o no acompañada de otras, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

(a)

#53: ¡Tía, lo siento muchísimo! (niega levemente con la cabeza) Mira, **no tengo excusa** de verdad (se señala con las manos en el pecho)

(b)

#63: (sube los brazos a la altura del pecho, los deja caer y resopla) **Es verdad.** Habíamos quedado para ir al gimnasio.

7.3.4.1.6 Ofrecimiento de subsanación

Otra estrategia cortés para remediar la ofensa causada, consiste en tratar de subsanar el daño con alguna compensación, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

(a)

#51: (alza los hombros) Bueno, pues lo siento, jo (se frota las manos). **La próxima vez quedamos** (abre los dedos y los vuelve a cerrar con las manos juntas)

#52: Vale (asiente fuerte con la cabeza)

#51: **¿Cuándo quieres volver a quedar para ir al gimnasio?** (abre los dedos y los vuelve a cerrar con las manos juntas)

(b)

#56: **El martes que viene, te lo juro** (junta las manos). Me lo apunto en la agenda y no va a volver a pasar (baja las manos dos veces de la altura de la cara a la cintura con las palmas extendidas hacia abajo) =te lo prometo= (le toca el brazo)

7.3.4.1.7 Promesa de que no volverá a pasar

Como hemos visto en el ejemplo anterior, el ofrecimiento de algún tipo de compensación puede ir ligado a la promesa de que no va a volver a suceder, como se puede ver también en los siguientes ejemplos:

(a)

#56: El martes que viene, **te lo juro** (junta las manos). **Me lo apunto en la agenda y no va a volver a pasar** (baja las manos dos veces de la altura de la cara a la cintura con las palmas extendidas hacia abajo) =**te lo prometo**= (le toca el brazo)

(b)

#59: **Te prometo que no** (eleva las dos manos juntas hacia su compañera), **o sea, a partir de ahora:: eh, un:: cargador en el bolso** (estira una mano hacia un lado). **Siempre** (cruza los brazos en el aire y los vuelve a descruzar). **De verdad.** Perdóname ¿eh? (sube una mano hacia el cuello y baja las dos manos a la vez)

7.3.4.1.8 Reproche

En otras ocasiones, sin embargo, la negociación de la disculpa no tiene un desenlace tan favorable para el ofensor, y este puede hacer recaer la culpa de la situación en el ofendido, como vemos en el siguiente ejemplo:

(a)

#66: **[¿Me tienes que] hacer sentir así de mal?** (se señala a sí mismo con las dos manos en el pecho, tocando solo con las yemas de los dedos)

7.3.4.1.9 Preguntar o confirmar si va a perdonarle

En numerosas ocasiones, la petición de perdón va implícita en la pregunta de si nuestro interlocutor nos va a perdonar. En otras, simplemente es una confirmación de que así ha sido o del grado de la ofensa infligida. Veamos unos ejemplos:

(a)

#49: **¿Me perdonas?** (se levanta de su genuflexión sonriente, con esperanza)

#50: Venga, y- ya veremos, ya veremos (sigue con la mano por encima de la cabeza y mira hacia el lado opuesto a su brazo, agitándolo bruscamente)

#49: **¡¿Cómo que ya =veremos?!=** (abre las manos con la palma hacia arriba a la altura del pecho)

(b)

#58: Ah, o sea, **¿estás muy cabreá?** (le toca la rodilla con los dedos índice y medio)

7.3.4.1.10 Responsabilizar al otro

En ocasiones, los hablantes se desprenden de parte de la responsabilidad de haber cometido una ofensa, otorgándosela a su interlocutor:

(a)

#58: ¿No? Que le des el peso, que VALE que es un, (abre los brazos con las palmas hacia arriba) o sea es, LO SIENTO UN HUEVO, tía (extiende los brazos con las palmas hacia arriba). Perdóname. (pone una mano sobre el muslo) Intentaré prestar a- más atención la próxima vez, ¿vale? **Pero de todas formas, avísame** (asiente y saca una palma hacia arriba) **¿Me m- me avisaste o algo?** **¿Me intentaste llamar o simplemente confiaste en que iba a llegar?** (levanta un hombro con la mano todavía con la palma hacia arriba)

(b)

#51: No, pues no estuve haciendo nada, que es lo peor (se remanga mientras saca una mano hacia su amiga con la palma hacia arriba). La verdad es que pensaba todo el rato que se me estaba olvidando algo, pero no me acordé (gesticula con las dos manos hacia arriba). **¿Cómo no me escribiste?** (gesticula con las palmas de las manos hacia arriba y los dedos semiflexionados haciendo movimientos oscilatorios y rotativos hacia su compañera)

7.3.4.1.11 Levantar la voz

Algunas veces los hablantes levantan la voz para enfatizar su arrepentimiento o darle fuerza a alguna otra estrategia, como la de subsanar el daño causado, como muestran los siguientes ejemplos:

(a)

#58: ¿No? Que le des el peso, que **VALE** que es un, (abre los brazos con las palmas hacia arriba) o sea es, **LO SIENTO UN HUEVO**, tía (extiende los brazos con las palmas hacia arriba).

(b)

#55: [No, me ha dao] nos ha dao para el miércoles =¿no hay problema?=
#56: [El miércoles] =**EL MIÉRCOLES**= el miércoles (cruza y descruza los brazos por delante en el aire enérgicamente, con las palmas extendidas hacia fuera)

7.3.4.1.12 Malas palabras

Incluso las malas palabras, también en su versión eufemística, pueden servir como estrategia a la hora de pedir disculpas:

(a)

#58: (sonríe y abre los brazos con las palmas de las manos hacia arriba) **Joer**, tía.

(b)

#59: [¿Sí?] te invito (chisca los dedos) de todos modos a tomar una caña (mueve la cabeza ligeramente hacia un lado), **jolín**.

(c)

#66: **¡Joder!** ¿por qué? (levanta los dos brazos estirados con las palmas de las manos hacia arriba a la altura del estómago)

7.3.4.1.13 Comentarios sobre los hechos

Comentar los hechos es otra estrategia que trata de quitar importancia a la ofensa, ya que trata de justificar los hechos de alguna manera, como podemos ver a continuación:

(a)

#49: Bueno, estaba (levanta los brazos a la altura de la cintura) [...] estaba de camino, joer, si es que [...] si es que **al final me vas a decir que siempre son excusas** (se lleva las manos a la cara), Pero es que estaba de camino a casa de mi abuela (lleva los dos brazos hacia un lado), me quedé sin batería (cierra y abre las manos con los brazos todavía de un lado y a la altura de la cintura), y, y- **en ese momento, =o sea, me puse superNERVIOSO=, además** (da un paso atrás y junta las manos con las palmas abiertas una contra otra a la altura del estómago)

(b)

#72: Que se me fue (niega con la cabeza), que se me fue la:: la pinza. **Ya sabes que estoy ahí agobiao con lo del curro** (niega con la cabeza y levanta una mano a la altura de la cara y la deja caer), tal y:: y es que no:: (sube las manos a la altura de la cintura casi juntas y niega con la cabeza mientras las deja caer suavemente) no caí, tía no caí (niega con la cabeza)

7.3.4.1.14 Intensificadores y mitigadores de la disculpa

Como veremos a lo largo de todo el análisis de nuestro corpus, los mitigadores e intensificadores, tanto los verbales como los no verbales, acompañan al resto de estrategias para darles fuerza. Veamos algunos ejemplos de intensificadores:

(a)

#72: Jo, **tía =lo siento= (deja caer las manos sobre los muslos)**

(b)

#72: Joer (**abre ligeramente los brazos mientras levanta los hombros**), **o sea:: (asiente)**, que:: (niega con la cabeza) lo entiendo **¿eh? De verdad**. Que:: no sé, **tía (negando con la cabeza levanta levemente un brazo)**, se se me=

Por otro lado, los mitigadores sirven para suavizar la situación, y hacer que esta no sea demasiado ofensiva, o amenazante para la imagen de ambos. Veamos un par de ejemplos:

(c)

#49: **E::m::** [...] (**da un paso, junta las manos, se aclara la garganta, da otros tres pasos**) siento lo de ayer.

(d)

#49: **O sea**, ya, me vas a decir que no tengo perdón, **que::** me **pasa::** siempre lo mismo, **pero, (mirando hacia el suelo) o sea**, te lo juro=

7.3.4.2 Las estrategias usadas para reaccionar a una disculpa

En este apartado veremos cómo reaccionan los hablantes a la disculpa de su interlocutor. Como veremos, hay maneras muy diversas de reaccionar.

7.3.4.2.1 Aceptar la disculpa

El interlocutor puede aceptar directamente una disculpa efectuada por el ofensor, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

(a)

#53: (resopla) ¡Madre mía! ¡Perdóname! (mira hacia otro lado y junta las palmas de las manos sobre la boca en perpendicular) De verdad, perdóname que se me olvidó ayer lo del gimnasio (se toca las sienes).

#54: **Ya::**. Ahora, yo estuve esperando (voz baja, gesto serio)

(b)

#56: [Jo, pero te lo prometí] lo siento de verdad (abre los brazos levemente con las palmas hacia fuera extendidas)

#55: **No, que no pasa nada** (levanta los hombros)

(c)

#61: Me pongo cinco alarmas (da una palmada suave a la altura del estómago y asiente con la cabeza levantando las cejas) y hacemos ya la sesión completa (da una palmada suave a la altura del estómago).

#62: **Vale** (asiente), **me parece bien** (da un ligero golpe sobre la mesa con los nudillos).

#61: ¿Vale? (asiente ligeramente con la cabeza)

#62: **Te la perdono por esta vez.**

7.3.4.2.2 Negar la disculpa o dejar el perdón en el aire

Sin embargo, una disculpa no se tiene por qué aceptar directamente, ya que se puede negar o dejar el perdón en el aire, como veremos en los siguientes ejemplos:

(a)

#49: Perdóname (con las palmas de las manos juntas frente a su estómago da un pequeño paso hacia atrás)

#50: **No**, es que siempre tienes una excusa para todo.

(b)

#49: ¡Si es que que que que eres tan bonita!

#50: Ya, **NO ME HAGAS LA PELOTA ENCIMA, ¿EH?**

(c)

#49: ¿Me perdonas? (se levanta de su genuflexión sonriente, con esperanza)

#50: Venga, **y- ya veremos, ya veremos** (sigue con la mano por encima de la cabeza y mira hacia el lado opuesto a su brazo, agitándolo bruscamente)

7.3.4.2.3 Preguntar el porqué /sobre los hechos

Otra de las estrategias usadas para evaluar el daño de la ofensa es preguntar el porqué de los hechos. Esta estrategia también ha servido como gancho para introducir el tema del agravio y la disculpa, como se aprecia en los ejemplos a continuación:

(a)

#56: ¡Hey! (palmada) ¿Qué tal? (le da dos besos, cogiéndole de los hombros)

#55: (le coge de la cintura con una mano para darle dos besos) Que, eh- eh- oye, que tía, **¿qué pasó ayer?** (niega muy suavemente con la cabeza)

(b)

#63: (sube los brazos a la altura del pecho, los deja caer y resopla) Es verdad. Habíamos quedado para ir al gimnasio.

#64: ¡Qué fuerte! (ladea la cabeza ligeramente) **¿Qué te pasó?**

(c)

#67: **¿Pero tenías algo importante, o::?** (levanta un brazo con la palma de la mano extendida a la altura de la cintura mientras niega con la cabeza)

7.3.4.2.4 Reproche

El reproche también entra dentro de las estrategias usadas por los ofendidos a la hora de reaccionar al agravio, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

(a)

#67: **Pues tía, yo, me rallé un poco** (niega con la cabeza) **porque pensé::** (levanta una mano a la altura del pecho con la palma hacia arriba y mueve la cabeza ligeramente hacia delante y hacia abajo) **le debe de haber pasado algo porque ¡joder! Nunca llega tarde, entonces** (deja caer las manos sobre los muslos)

(b)

#50: Ya, pero e::h, o sea, **no pu- ¿no eres capaz de avisarme?** (junta las manos a la altura del estómago) Estuve cuarenta minutos esperándote (lleva una mano hacia la muñeca de la otra y agita los brazos levemente). O sea, llegué tarde a la car- **¡a la clase de zumba, tío!** O sea, ¡vamos a ver!

7.3.4.2.5 Hacer un comentario sobre los hechos

Sin duda, otra manera de calmar la situación es hacer comentarios sobre los hechos, para así negociar con nuestro interlocutor el grado de la ofensa, como muestran los ejemplos a continuación:

(a)

#50: Ya, pero e::h, o sea, no pu- ¿no eres capaz de avisarme? (junta las manos a la altura del estómago) **Estuve cuarenta minutos esperándote** (lleva una mano hacia la muñeca de la otra y agita los brazos levemente). **O sea, llegué tarde a la car- ¡a la clase de zumba, tío!** O sea, ¡vamos a ver!

(b)

#50: ¿Sabes? **Y a mí me parece muy bien que:: que tú tuvieras que ir con tu abuela. Si::, eh, situaciones de esas nos podemos encontrar todos**, pero, avísame ¿no? (abre las manos con las palmas hacia arriba) Que estuve, CUARENTA minutos (agita las manos arriba y abajo) esperando (cruza los brazos) como una GILIPOLLAS.

7.3.4.2.6 Amenaza

En ocasiones, la amenaza, directa o indirecta, puede servir para evitar que la ofensa se vuelva a producir. Veamos algunos ejemplos:

(a)

#50: Mira, **contigo voy a quedar e::h** (se lleva la mano a la muñeca de la mano contraria) **=media hora= antes por sistema.**

(b)

#62: Te la perdono **por esta vez.**

7.3.4.2.7 Desconfianza

La desconfianza, a pesar de ser un claro FTA, es una estrategia que se usa para negociar la aceptación de la disculpa (a), o incluso negociar si la subsanación de la ofensa se llevará a cabo (b):

(a)

#64: **¿No me estarás contando::=** (niega, baja la cara y levanta las cejas)

#63: [NO NO NO] de verdad (lleva una mano hacia ella)

#64: **excusas?**

(b)

#51: Venga, pues mañana quedamos (con una palma abierta deja caer el puño de la otra mano sobre ella, a la altura del pecho y deja las manos juntas)

#52: **Pero apúntatelo en la agenda** (la señala levemente y rápidamente con el índice que acaba dejándolo caer con la mano, asiente varias veces)

7.3.4.2.8 Ironía/humor

Hemos incluido en la misma etiqueta la ironía, el sarcasmo y el humor, ya que los tres tratan de alguna manera de suavizar la ofensa desplazando el foco de atención, muchas veces acompañados de intensificadores y mitigadores, como se puede apreciar en los ejemplos a continuación:

(a)

#64: **[Más deporte::] y menos drinking** (con los puños cerrados los mueve hacia delante y seguidamente se lleva el boli a la boca dos veces)

(b)

#30: Si podemos, quizá (alza los brazos a la altura del pecho y los hombros) **Yo lo apunto** (risas, se dobla de la risa y se da una palmada en el muslo)

#29: (risas)

#30: **A ver**

#29: Ya =MIRA=

#30: **Si tú puedes venir** (la señala, y se echa para atrás)

#29: A-A

#30: **A ver si te acuerdas** (la señala y se ríe)

7.3.4.2.9 Mostrar enfado verbalmente o gestualmente

Sin embargo, otras veces, los hablantes se muestran demasiado ofendidos, y lo demuestran tanto verbal como gestualmente. Esta muestra de enfado en muchas ocasiones se solapa con los reproches:

(a)

#31: ¡Oh! Me- estaba ahí esperando como: dos horas =y no= **(voz apenada, niega con la cabeza)**

(b)

#31: (suspiro) **(chasquido con la lengua, niega con la cabeza)**

(c)

#50: **[O sea es que lo tuyo es muy fuerte]**

(d)

#50: Es que no es hoy solo, es que son todos los días y siempre hay una excusa. **(sigue con las palmas hacia arriba a la misma altura y las balancea un poco arriba y abajo)** O sea, y si no es me he quedado sin gasolina, y si no es, e::h, me he caído por las escaleras. **(cuenta con los dedos 2, comenzando por el meñique)** No tío. Ya ¿eh?, **¡ya vale!** [...] ¡es que siempre igual! **(sigue con las palmas hacia arriba a la altura de la cintura y las balancea un poco arriba y abajo, refuerza con la cabeza)**

7.3.4.2.10 Solidaridad verbal y gestual

En otras ocasiones, sin embargo, el ofendido se apiada del ofensor y se solidariza con él, verbal o gestualmente, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

(a)

#52: El problema es que me dejé el móvil en casa, también. **(levanta la mano hacia su compañera con la palma hacia arriba y la deja caer sobre el muslo mientras niega con la cabeza)**

#51: ¡Ah, bueno! (asiente con la cabeza)

#52: **Entonces, bueno (levanta levemente las manos abiertas hacia fuera y los hombros mientras niega)**

(b)

#54: Sí, **luego no puedo estar enfadada contigo** (levanta los hombros). **Si eres un amor** (levanta los hombros)

#53: ¿Una tartita? (se le aproxima) Sí::

#54: Sí, claro que sí (**la abraza**) ¡de coco! (se abrazan)

#53: ¡Bien!

#54: (**le besa la cabeza**)

7.3.4.2.11 Abandonar la escena/ Ignorar

En ocasiones en las que la discusión se vuelve más seria, el ofendido puede incluso abandonar la escena, como podemos ver en el ejemplo (a). Otras veces, simplemente ignora a su interlocutor, como en los ejemplos a continuación:

(a)

#13: ¡Ah! Ok (deja caer las manos con los dedos estirados). Lo siento, lo siento. Hasta =luego=.

#14: **Tengo que cenar.** (se va)

(b)

#63: Es que yo, cuando hablas en inglés ¡me derrito! =de verdad= (extiende las manos con las palmas hacia abajo y las mueve)

#64: [**que no me hagas más la pelota ahora**] Que ayer me dejaste plantada (sube las manos con los dedos juntos hacia arriba y las mueve mientras mueve el cuerpo de un lado a otro bruscamente)

(c)

#49: ¿Me perdonas? (se levanta de su genuflexión sonriente, con esperanza)

#50: **Venga**, y- ya veremos, ya veremos. (sigue con la mano por encima de la cabeza y mira hacia el lado opuesto a su brazo, agitándolo bruscamente)

7.3.4.2.12 Malas palabras

Usar palabras malsonantes es otra de las estrategias usadas para demostrar ofensa, en la mayoría de las ocasiones acompañadas de muestras de enfado gestual o verbal. Veamos algunas muestras de ello:

(a)

#52: [¿Habíamos quedado para ir al gimnasio ayer?] (junta las manos a la altura del estómago medio ocultándolas debajo de las mangas) Pues el caso es que yo pensaba (abre una palma hacia arriba y con la otra estira el dedo índice y la deja caer sobre la otra palma, haciendo movimientos rotativos hacia ella misma con el

índice estirado), o sea, estuve por la tarde, pues además encima no estuve haciendo nada. (sonríe mucho)

#52: **¡Cago en la puta!** (resopla, sube las cejas y se pone con una mano sobre la mesa y con el otro brazo en jarras)

(b)

#67: **¡Joder** tía! (levanta la mano a la altura de la cara hacia su compañera y la deja caer fuertemente sobre su muslo) ¿Que el otro día qué pasó? (levanta los hombros)

#68: ¡¿El otro día de qué?!

7.3.4.2.13 Confirmar subsanación (incluso antes de que se proponga)

Otra estrategia que ayuda a reestablecer el equilibrio y la armonía entre los interlocutores, es la de confirmar la subsanación, o incluso proponerla antes de que la proponga el ofensor, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

(a)

#68: Sí, y luego la compensamos en el gimnasio (lleva una mano hacia otro lado)

#67: **Si me haces una tarta te perdono** (cruza un brazo sobre otro y ladea ligeramente la cabeza)

#68: ¡Vale! (ríe y se remanga el jersey)

#67: **Vale, vale, pues nada, quedamos el próximo día** (sube los hombros y gesticula con la mano que no está cruzada)

(b)

#62: (asiente con la cabeza) Bueno, pues venga, déjalo (levanta la mano hacia él y la pone sobre la mesa). **Otro día vamos al gimnasio =y te pones= cinco alarmas** (refuerza llevando la cabeza hacia delante y hacia atrás)

7.3.4.2.14 Levantar la voz

Aunque en una primera impresión levantar la voz a nuestro interlocutor puede ser un acto amenazante grave para la imagen, como cuando se usa para reforzar un reproche, como en el ejemplo (a), en ocasiones se usa para reforzar la aceptación de la disculpa, como en el ejemplo (b):

(a)

#50: ¿Sabes? Y a mí me parece muy bien que:: que tú tuvieras que ir con tu abuela. Si::, eh, situaciones de esas nos podemos encontrar todos, pero, avísame ¿no? (abre las manos con las palmas hacia arriba) Que estuve, **CUARENTA** minutos

(agita las manos arriba y abajo) esperando (cruza los brazos) como una **GILIPOLLAS**.

#49: Bueno= (mira hacia otro lado hacia arriba)

#50: **¡EN MITAD DE LA ACERA!**

(b)

#71: [Pero bueno] que sí, (con los brazos semiflexionados los abre y los vuelve a cerrar mientras se encoje de hombros y da un paso hacia otro lado mirando al suelo) que bueno, que no pasa nada (levanta una mano hacia un lado haciendo un movimiento semicircular), que:: me vas a acompañar ahora (cierra los puños y los sube y los baja enérgicamente dos veces y asiente con fuerza) **TRES =DÍAS SEGUIDOS=**

7.3.4.2.15 Producir envidia

Otro tipo de estrategia usada como represalia, es la de producir envidia en nuestro interlocutor, ya que, al no presentarse a la cita, se ha perdido algo, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

(a)

#54: No, tía, (levanta un hombro y niega con la cabeza) **te perdiste una clase de zumba, que está el profesor de bueno, tía** (risas). Eso sí, te digo ¿eh? (lleva la mano hacia su compañera con la palma hacia abajo y luego levanta el pulgar y se lo lleva a enfrente de su cara a la altura de la nariz)

7.3.4.2.16 Intensificadores y mitigadores

El uso de mitigadores viene ligado normalmente a paliar los efectos de una posible ofensa de la respuesta producida por el ofendido. Al mitigar, ya sea verbal o gestualmente, los receptores de la disculpa pueden suavizar la tensión, para mitigar una respuesta negativa a la disculpa, como vemos en el ejemplo (a), e incluso reforzar la aceptación de la disculpa, ejemplo (b):

(a)

#55: No, que no pasa nada (levanta los hombros), **=lo que pasa que es que=**

#56: [Lo siento] (se lleva una mano al pecho)

#55: **Que es que** no es la primera vez que pasa ¿no? (se lleva una mano a la frente y luego extiende la mano con la palma hacia arriba hacia su compañera) Que estás **un poco** en la parra (mueve la mano que tiene con la palma hacia arriba hacia fuera y la deja caer sobre su pierna). Que te centres **un poquito** eso es todo, **pero=** (se frota las palmas)

(b)

#60: Vale, no te **preocu::pes** (ladea la cabeza), no pasa **=na::=da** (se tocan las dos el antebrazo en señal de comprensión)

Los intensificadores gestuales y verbales se usan para dar énfasis a cómo reaccionan los receptores de la disculpa, ya sea para bien (c), o para mal (d):

(c)

#55: **Pues sí, ningún problema, hombre (levanta los hombros, separa las manos, y vuelve a frotárselas)**

#56: ¿Vale? (inclina la cabeza hacia un lado, levemente)

#55: No te preocupes **=que no::= (levanta un hombro frotándose las manos)**

#56: [Lo siento de ver-] (se lleva una mano al pecho y le intenta tocar el brazo)

#55: [Tampoco estaba] **mu** cansao del trabajo, **¿eh? (lleva una mano hacia ella y la levanta en el aire a la altura de la cabeza)** =No te creas= (se toca la nariz con el dedo índice) que te hubiera durao mucho (lleva la palma de la mano abierta hacia ella y la deja caer sobre el muslo)

(d)

#57: **¡Claro! (abre los brazos semiflexionados con las palmas hacia arriba)**

Con- confíe en que iba:: ibas a llegar. Ahora con lo- b- con las nuevas tecnologías, con **todo** lo que hay, con los móviles (**gesticula con las palmas de las manos hacia arriba**), m-¡o un telefonazo! (**se pone el móvil en la oreja varias veces**)

¡Tanto wasap **tanto** wasap!

8 ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se analizarán cuantitativa y cualitativamente los datos que hemos obtenido de nuestro corpus. Se hablará por separado de los tres actos de habla, primero del rechazo a ayuda ofrecida, después del cumplido y, por último, de la disculpa. En primer lugar, se comparará la preferencia por una estrategia u otra entre los tres grupos, para luego, observar diferencias en patrones, uso de intensificadores y mitigadores, y el lenguaje no verbal.

Dentro de nuestro corpus hemos encontrado diferencias y similitudes entre los tres grupos estudiados en los tres actos de habla que hemos analizado. En unos casos las diferencias son más sutiles que en otros. En los tres actos de habla, los participantes debían reaccionar como si fueran amigos, para eliminar de esta manera la variable de la jerarquía social, así como la de distancia de familiaridad. A continuación, veremos uno por uno los actos de habla para poder comparar los grupos de una manera cuantitativa.

8.1 RECHAZO DE AYUDA

8.1.1 Análisis cuantitativo de los datos

El primer acto de habla que analizaremos será el del rechazo de ayuda ofrecida, en este caso, para realizar la tarea. De acuerdo con César Félix-Brasdefer (2002:117), el acto de habla del rechazo sigue una secuencia compuesta por tres estrategias principales: las estrategias de prerrechazo (que preparan al interlocutor para el rechazo inminente), las estrategias de rechazo (donde se expresa el rechazo principalmente) y las estrategias

de postrechazo (inmediatamente después de las anteriores para enfatizar, justificar, mitigar o concluir la respuesta del rechazo). Como veremos en nuestra investigación, este patrón ideal no se sigue en todos los casos, por lo que hemos preferido no dividir las estrategias en estos tres grupos, sino en estrategias directas e indirectas, que usarán sus propios intensificadores y mitigadores. El hecho de que no sigan nuestras grabaciones el patrón propuesto por César Félix-Brasdefer y Blum-Kulka, House y Kasper (1989) puede ser debido a que en este caso no era un rechazo a una invitación, una petición o una sugerencia, sino el rechazo a una ayuda prestada que no se ha solicitado, lo cual puede interferir con el concepto de imagen de ambos interlocutores, como veremos más adelante. Por lo tanto, dividiremos las estrategias de rechazo de ayuda de la siguiente manera:

| Estrategias directas | | Estrategias indirectas | | Intensificadores y mitigadores | |
|------------------------------|-------|--------------------------------|-------|--------------------------------|---------|
| Rechazo abierto y explícito. | O-RCH | Pedir disculpas, pedir perdón | O-ARR | Mitigador verbal | O-MIT |
| | | Dar las gracias, agradecer | O-GRA | Intensificador verbal | O-INT |
| | | Dar alternativas | O-ALT | Mitigador gestual | O-MIT-G |
| | | Dar condiciones | O-CON | Intensificador gestual | O-INT-G |
| | | Dar excusas o explicaciones | O-EXC | | |
| | | Expresar deseo e imposibilidad | O-OJA | | |
| | | Posponer para el futuro | O-FUT | | |
| | | Rechazar por principios | O-PRI | | |
| | | Disuadir | O-DIS | | |
| | | Mostrar independencia | O-IND | | |
| | | Mostrar desconfianza | O-DES | | |

Tabla 13. Estrategias usadas para rechazar ayuda

Por otro lado, hemos clasificado las estrategias para ofrecer ayuda de la siguiente manera:

| Estrategias para ofrecer ayuda | | Mitigadores e intensificadores | |
|---|-------|--------------------------------|---------|
| Ofrecer ayuda explícitamente | H-AYU | Mitigador verbal | H-MIT |
| Hacer preguntas relacionadas con los hechos | H-PRE | Mitigador gestual | H-MIT-G |
| Hacer comentarios relacionados con los hechos | H-COM | Intensificador verbal | H-INT |
| Insistir en la ayuda | H-INS | Intensificador gestual | H-INT-G |
| Mostrar orgullo por sus habilidades | H-ORG | | |

Tabla 14. Estrategias usadas para ofrecer ayuda

A continuación, ofrecemos una tabla en la que se muestran las estrategias que se han usado en cada grupo para ofrecer y rechazar la ayuda:

| Intermedio | | Avanzado | | Nativos | | Intermedio | | Avanzado | | Nativos | |
|------------|----|----------|----|---------|----|------------|----|----------|----|---------|-----|
| h-ayu | 10 | h-ayu | 12 | h-ayu | 12 | h-int | 24 | h-int | 3 | h-int | 53 |
| h-com | 10 | h-com | 6 | h-com | 21 | h-int-g | 47 | h-int-g | 25 | h-int-g | 75 |
| h-ins | 17 | h-ins | 13 | h-ins | 40 | h-mit | 32 | h-mit | 20 | h-mit | 166 |
| h-org | 5 | h-org | 2 | h-org | 3 | h-mit-g | 13 | h-mit-g | 13 | h-mit-g | 31 |
| h-pre | 18 | h-pre | 13 | h-pre | 14 | o-int | 15 | o-int | 22 | o-int | 104 |
| o-alt | 0 | o-alt | 2 | o-alt | 0 | o-int-g | 63 | o-int-g | 60 | o-int-g | 154 |
| o-arr | 2 | o-arr | 2 | o-arr | 2 | o-mit | 30 | o-mit | 61 | o-mit | 187 |
| o-con | 0 | o-con | 0 | o-con | 3 | o-mit-g | 17 | o-mit-g | 24 | o-mit-g | 40 |
| o-des | 3 | o-des | 0 | o-des | 2 | | | | | | |
| o-dis | 0 | o-dis | 3 | o-dis | 2 | | | | | | |
| o-exc | 4 | o-exc | 8 | o-exc | 35 | | | | | | |
| o-fut | 4 | o-fut | 1 | o-fut | 1 | | | | | | |
| o-gra | 13 | o-gra | 19 | o-gra | 27 | | | | | | |
| o-ind | 9 | o-ind | 10 | o-ind | 5 | | | | | | |
| o-oja | 0 | o-oja | 1 | o-oja | 0 | | | | | | |
| o-pri | 8 | o-pri | 0 | o-pri | 4 | | | | | | |
| o-rch | 21 | o-rch | 13 | o-rch | 49 | | | | | | |

Tabla 15. Estrategias usadas para ofrecer y rechazar la ayuda

A continuación, ofrecemos la misma tabla, pero ordenando las estrategias de mayor a menor, comenzando con las más usadas en cada grupo:

| Intermedio | | Avanzado | | Nativos | | Intermedio | | Avanzado | | Nativos | |
|------------|----|----------|----|---------|----|------------|----|----------|----|---------|-----|
| o-rch | 21 | o-gra | 19 | o-rch | 49 | o-int-g | 63 | o-mit | 61 | o-mit | 187 |
| h-pre | 18 | h-ins | 13 | h-ins | 40 | h-int-g | 47 | o-int-g | 60 | h-mit | 166 |
| h-ins | 17 | h-pre | 13 | o-exc | 35 | h-mit | 32 | h-int-g | 25 | o-int-g | 154 |
| o-gra | 13 | o-rch | 13 | o-gra | 27 | o-mit | 30 | o-mit-g | 24 | o-int | 104 |
| h-ayu | 10 | h-ayu | 12 | h-com | 21 | h-int | 24 | o-int | 22 | h-int-g | 75 |
| h-com | 10 | o-ind | 10 | h-pre | 14 | o-mit-g | 17 | h-mit | 20 | h-int | 53 |
| o-ind | 9 | o-exc | 8 | h-ayu | 12 | o-int | 15 | h-mit-g | 13 | o-mit-g | 40 |
| o-pri | 8 | h-com | 6 | o-ind | 5 | h-mit-g | 13 | h-int | 3 | h-mit-g | 31 |
| h-org | 5 | o-dis | 3 | o-pri | 4 | | | | | | |
| o-exc | 4 | h-org | 2 | h-org | 3 | | | | | | |
| o-fut | 4 | o-alt | 2 | o-con | 3 | | | | | | |
| o-des | 3 | o-arr | 2 | o-arr | 2 | | | | | | |
| o-arr | 2 | o-fut | 1 | o-des | 2 | | | | | | |
| o-alt | 0 | o-oja | 1 | o-dis | 2 | | | | | | |
| o-con | 0 | o-con | 0 | o-fut | 1 | | | | | | |
| o-dis | 0 | o-des | 0 | o-alt | 0 | | | | | | |
| o-oja | 0 | o-pri | 0 | o-oja | 0 | | | | | | |

Tabla 16. Estrategias usadas para ofrecer y rechazar ayuda por orden de preferencia

En las siguientes tablas, mostramos los datos obtenidos por preferencia de estrategia desglosados por hablante (h), es decir, quien ofrece ayuda, y oyente (o), es decir, quien rechaza la ayuda.

Estrategias de los hablantes para ofrecer ayuda:

| Intermedio | | Avanzado | | Nativos | | Intermedio | | Avanzado | | Nativos | |
|------------|----|----------|----|---------|----|------------|----|----------|----|---------|-----|
| h-pre | 18 | h-ins | 13 | h-ins | 40 | h-int-g | 47 | h-int-g | 25 | h-mit | 166 |
| h-ins | 17 | h-pre | 13 | h-com | 21 | h-mit | 32 | h-mit | 20 | h-int-g | 75 |
| h-ayu | 10 | h-ayu | 12 | h-pre | 14 | h-int | 24 | h-mit-g | 13 | h-int | 53 |
| h-com | 10 | h-com | 6 | h-ayu | 12 | h-mit-g | 13 | h-int | 3 | h-mit-g | 31 |
| h-org | 5 | h-org | 2 | h-org | 3 | | | | | | |

Tabla 17. Estrategias usadas por los hablantes para ofrecer ayuda por orden de preferencia

Estrategias de los oyentes para rechazar la ayuda:

| Intermedio | | Avanzado | | Nativos | | Intermedio | | Avanzado | | Nativos | |
|------------|----|----------|----|---------|----|------------|----|----------|----|---------|-----|
| o-rch | 21 | o-gra | 19 | o-rch | 49 | o-int-g | 63 | o-mit | 61 | o-mit | 187 |
| o-gra | 13 | o-rch | 13 | o-exc | 35 | o-mit | 30 | o-int-g | 60 | o-int-g | 154 |
| o-ind | 9 | o-ind | 10 | o-gra | 27 | o-mit-g | 17 | o-mit-g | 24 | o-int | 104 |
| o-pri | 8 | o-exc | 8 | o-ind | 5 | o-int | 15 | o-int | 22 | o-mit-g | 40 |
| o-exc | 4 | o-dis | 3 | o-pri | 4 | | | | | | |
| o-fut | 4 | o-alt | 2 | o-con | 3 | | | | | | |
| o-des | 3 | o-arr | 2 | o-arr | 2 | | | | | | |
| o-arr | 2 | o-fut | 1 | o-des | 2 | | | | | | |
| o-alt | 0 | o-oja | 1 | o-dis | 2 | | | | | | |
| o-con | 0 | o-con | 0 | o-fut | 1 | | | | | | |
| o-dis | 0 | o-des | 0 | o-alt | 0 | | | | | | |
| o-oja | 0 | o-pri | 0 | o-oja | 0 | | | | | | |

Tabla 18. Estrategias usadas por los oyentes para rechazar ayuda por orden de preferencia

8.1.1.1 Estrategias para rechazar ayuda

En esta sección analizaremos las estrategias que han usado los tres grupos de hablantes para rechazar la ayuda con la tarea ofrecida por sus interlocutores.

Como veremos a continuación, los grupos se han comportado de manera diversa a la hora de rechazar la ayuda. En el siguiente gráfico se puede ver la diferencia en el uso del rechazo directo, la intensificación y la mitigación de este rechazo por parte del oyente.

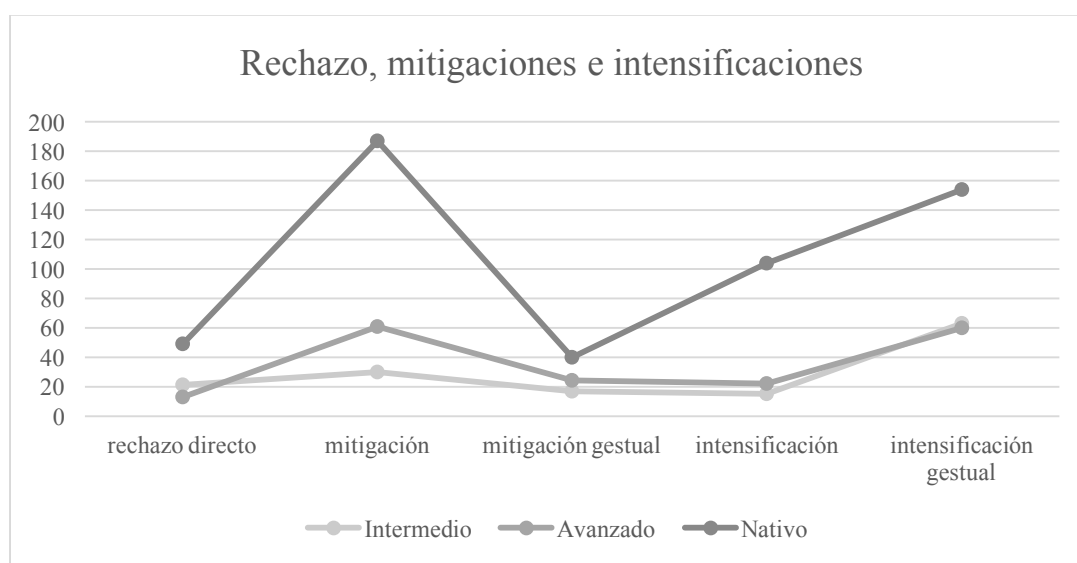


Gráfico 7. Relación entre rechazo directo y los mitigadores e intensificadores

Dentro de este gráfico se puede apreciar claramente la similitud entre los dos grupos no nativos. Aparentemente los españoles rechazan de forma directa en más ocasiones que los estadounidenses. Igualmente, parece que los españoles mitigan mucho más su rechazo que los estadounidenses. Esto podría tener que ver con la conclusión a la que llega Chang (2009), que la cultura estadounidense, al ser más individualista, prefiere usar estrategias directas de rechazo, de ahí la falta del uso de mitigadores por parte de los estadounidenses. Este dato concuerda con las observaciones de Ebsworth y Kodama (2011), donde las hablantes japonesas tildaban a las americanas de insensibles por ser demasiado directas a la hora de producir el acto de habla del rechazo, mientras las estadounidenses tildaban a las japonesas de falsas, por mitigarlo demasiado. La preferencia por preservar la amistad de las japonesas chocaba de frente con la preferencia por la honestidad y sinceridad de las estadounidenses.

De la misma forma, según se observa en el gráfico, los españoles intensifican más en el rechazo, tanto gestual como verbalmente. Veamos algunos ejemplos de intensificación en los tres grupos:

a) Nativos (fragmento de una conversación):

#50: **Ya, no n-, no gracias (niega muy levemente y se toca una oreja).** O sea, te lo agradezco pero es que, o sea, yo tengo que estar ahí machacando **(gira las manos hacia delante)**, porque es que si no:: **(separa las palmas y los dedos y las agita suavemente y se lleva una mano a la sien)** me da la sensación de que no se me queda nada **¿sabes?** Si no::

#49: ¡Es que nunca quieres que te ayude nadie! ¿eh? =de verdad= (abre los brazos y los deja caer sobre los muslos)

#50: **[Ya tío],** pero porque porque yo qué sé porque esto es, o sea, de mollera. **(sigue con una mano en la sien y con la otra la gira hacia delante mirando hacia la mesa)** Teo- me tiene que entrar en la cabeza **(sube la palma de la mano estirada y la deja caer sobre la mesa varias veces)** y y y ya está, y la que va al ex - al examen soy yo **(abre la palma hacia arriba y la mueve adelante y atrás)**, entonces no:: es que **no no**, es que tengo que ser yo. Es machacar =**machacar**= **(mueve repetidamente la mano bruscamente tocando el lado lateral exterior de la misma contra la superficie de la mesa, varias veces)**

b) Avanzado (conversación completa):

#32: Amiga ¿sabes lo que necesitamos hacer para la tarea? ¿Necesitas que te ayude? (son las dos manos sobre la mesa las abre y levanta ligeramente y las lleva hacia su compañera)

#31: Mm a::h (ladea ligeramente la cabeza) no **no**, tengo suficiente, ahora. **(niega con la cabeza)**

#32: Ok. (asiente y se aleja)

#31: Todavía no. Quizá en dos horas y tal, (niega con la cabeza) ¿me puedes ayudar? **(asiente)**
 #32: Ok. (asiente y niega mientras cruza y descruza las manos sobre la mesa)
 #31: Ahora tengo que **(resopla y lleva las manos hacia delante haciendo que escribe con los dedos)** escribir y nada más. **(niega con la cabeza)**
 #32: Ok. (asiente) Bueno. Está bien.
 #31: Pero gracias. **(asiente)**
 #32: De nada.

c) Intermedio (conversación completa):

#4: ¡Hola, Natalie! ¿Cómo estás? ¿Qué haces?
 #3: Ah:: Estoy trabajando en:: la tarea para la gramática. (asiente ligeramente)
 #4: ¡Oh::! ¿Sí? ¿Cómo va? (se acerca a ella y mira la hoja)
 #3: Bue:: Más o menos bien. (asiente repetidas veces)
 #4: ¡Ah, bueno! ¿No necesitas ayuda?
 #3: No... creo que- que la entiende- la- la entiendo muy bien, pues. **(niega con la cabeza y luego asiente repetidas veces)**
 #4: ¡Oh, bueno! [...] Número uno no:: está:: correcta. (se acerca a ella y mira la hoja)
 #3: ¡No, bue-!(frunce el ceño, niega ligeramente con la cabeza) N- E::s que solo es, es es son ejercicios, no-no tengo que entregarlo, pues no me voy a- [no me voy a tardar...] (niega mientras levanta la mano ligeramente)
 #4: [Oh, ok, si-si necesitas] ayuda ah:: (levanta una mano hacia su compañera) [...] pídemme.
 #3: Sí, te avisaré, no te preocupes. **(asiente varias veces)**

A primera vista el que los españoles intensifiquen más, pero a la vez mitiguen más el rechazo puede parecer incoherente, pero no es así. Hay un factor que no hemos discutido todavía dentro de estos datos y que influye drásticamente en ellos, y es el de la insistencia por parte del que ofrece ayuda. Si comparamos el número de veces que los nativos de español han insistido en ofrecer ayuda, con el número de veces que insisten los estadounidenses, podemos ver que este factor es clave a la hora de hacer crecer en el oyente tanto el número de mitigaciones para conservar su imagen, como el número de intensificaciones, para poder conseguir su objetivo.

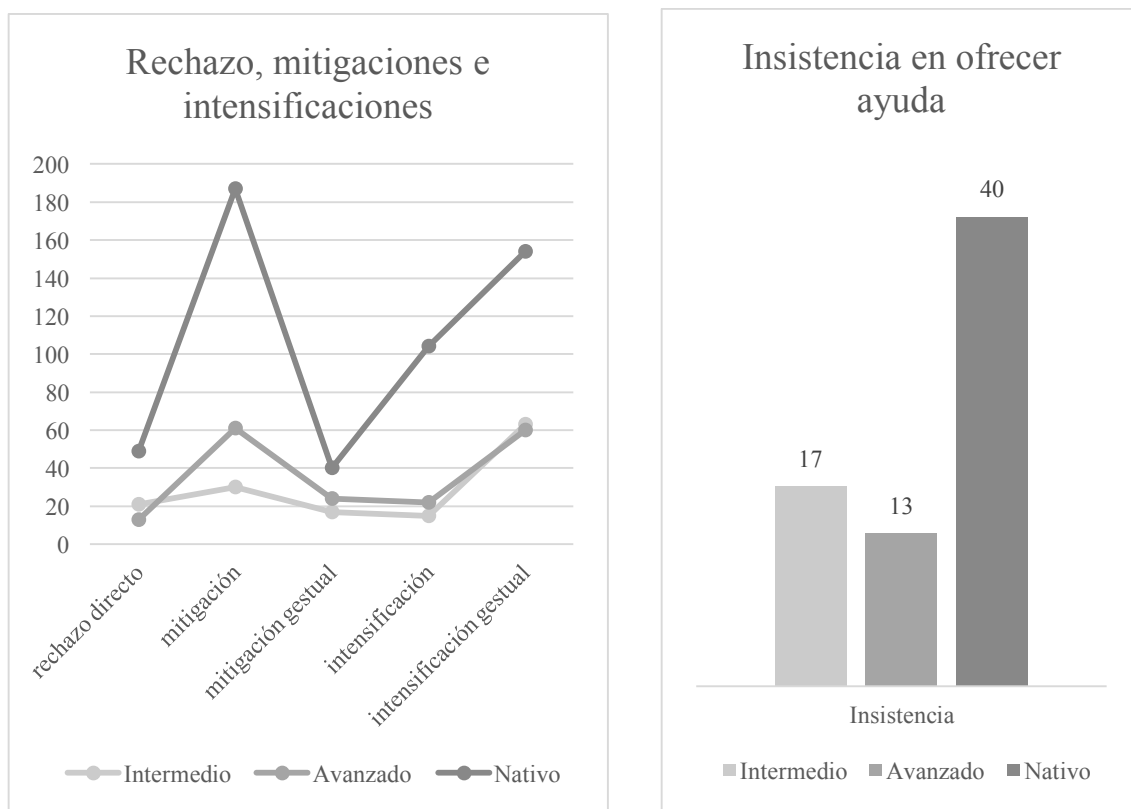


Gráfico 8. Rechazo directo, mitigaciones e intensificaciones de los oyentes al rechazar ayuda (izquierda) e insistencia ofreciendo ayuda (derecha)

Estos datos concuerdan con lo que observó Félix-Brasdefer en una variedad del español distinta, la mexicana. Según Félix-Brasdefer, los mexicanos insisten más que los estadounidenses, ya que la insistencia después del rechazo es algo esperado y lógico en el mundo hispano, mientras que no lo es en el mundo anglosajón (2002:188). El mismo fenómeno se puede apreciar en estudios que se han hecho sobre peruanos (García 1992) o venezolanos (García 1989), donde la insistencia parece algo esperado y cortés. Sin embargo, para los estadounidenses, según Félix-Brasdefer, la insistencia no se espera y no es cortés, ya que invade la privacidad del que la recibe al tener que dar explicaciones, constituyendo, por lo tanto, un acto amenazante para la imagen en la cultura estadounidense, tanto del que insiste, como del que rechaza (2002:241). Sin embargo, la insistencia en la cultura hispana es un acto inclusivo con el oyente y sube, de esta manera, al realizarse, el nivel de cortesía (Félix-Brasdefer 2006:2177). Los datos de nuestra muestra de hablantes concuerdan con el modelo hispano que proponen García y Félix Brasdefer, por el cual la insistencia es esperada y cortés, tanto que, si no se produce, el ofrecimiento sin insistencia se puede considerar un ofrecimiento no sincero (García 1992, 1999; Félix-Brasdefer 2002, 2006, 2008). A su vez, los datos de angloparlantes de nuestra

muestra sobre la insistencia en ofrecer ayuda concuerdan también con el modelo anglosajón, por el que sería todo lo contrario: la insistencia sería un acto amenazante para la imagen, impositivo y, por lo tanto, algo que no se espera, ya que es descortés (Félix-Brasdefer 2003).

Otra diferencia notable que hemos observado entre los grupos es el uso de intensificadores y mitigadores, tanto verbales (léxicos y semánticos) como gestuales. El grupo de españoles ha usado estos modificadores verbales y gestuales en una proporción mucho mayor que los grupos estadounidenses. Esto puede deberse simplemente a la insistencia o al mayor número de turnos que hay en las grabaciones de los actos de habla producidos por españoles. Sin embargo, sobre este tema algunos autores como Takahashi y Beebe (1987), Félix-Brasdefer (2002, 2004, 2013), Chang (2009), Alcón Soler y Guzmán i Pitarch (2010), Wei (2013), Bella (2014) o Kwon (2014), insisten en que el mayor uso de mitigadores e intensificadores y la mayor variedad equivale a una mayor competencia pragmática por parte de los aprendientes de español. Féix-Brasdefer (2004) y Villar-Beltrán y Melchor-Couto (2013) también asocian la variedad en los mitigadores e intensificadores usados por los no nativos con el hecho de haber cursado estudios en el extranjero, y con el tiempo que se ha estado fuera. Discutiremos ese tema dentro de nuestro análisis cualitativo de este y los otros dos actos de habla que analizamos en esta tesis.



Gráfico 9. Intensificadores y mitigadores del acto de habla del rechazo

Algo más que podemos inferir de estos datos es cómo el rechazo a la ayuda puede tener distinto peso en los grupos analizados. Mientras para el grupo de españoles el rechazo es algo que hay que mitigar mucho para no ofender a nuestro interlocutor, para los grupos estadounidenses no parece una ofensa tan grave que haya que mitigar excesivamente y, por lo tanto, se ofrecen rechazos más directos, con menos mitigación e interacción en los grupos estadounidenses. A continuación, presentamos varios ejemplos de esto:

a) Ejemplo de nivel intermedio:

#5: ¿Quieres un poco de ayuda?

#6: No, no no= (levanta una mano con la palma extendida hacia su compañero)

#5: [¿no?]

#6: =Está bien=.

#5: [¿Estás seguro?] (asiente)

#6: =Puedo- voy a tratar de, de hacerlo =por mí mismo= (mueve la mano a la altura de la cara con círculos hacia delante)

b) Ejemplo de nivel avanzado:

#34: Bueno (ladea ligeramente la cabeza), ¿quieres ayuda?

#33: No, (deja caer una mano sobre una pierna, luego la otra y luego las dos, después de señalarla a ella) porque sé que tú tienes muchísimo trabajo. Yo sé que tengo (sube las dos manos y las agita) que entenderlo por [...] (se señala las sienes con las manos)

#34: Por ti misma, =sí, entiendo=

#33: [Por mí misma]. (deja caer las manos sobre las piernas) Así que si tengo que sufrir un poco más y si necesito ayuda:: quizás pueda pedírselo a- a Carlos (deja caer las manos sobre las piernas), porque

#34: Vale (asiente y ladea la cabeza)

#33: él sabe qué manera (agita las manos intercalándolas y luego se señala las sienes, señala a la pizarra y las deja caer sobre las piernas) yo necesito pensar =estas cosas=

c) Ejemplo de participantes nativos:

#49: Bueno. Tampoco es eso. (levanta los hombros y las manos a la vez levemente con las palmas extendidas) Te- ¡te echo una mano con lo que quieras, venga! (abre las manos ligeramente y las separa del cuerpo)

#50: No, ya, no no, gracias, pero es que es es es:: empollar ¿sabes? (baja las manos de nuevo a la mesa y mueve una de ellas hacia abajo y arriba levemente) Es estudiar, que no que, que tengo que meterme el tohaco este m:: entero para mañana (abre los dedos índice y pulgar como indicando el grosor del taco de apuntes que se tiene que estudiar) y:: y y es que tengo que ser yo porque la que va al examen soy yo, no= (niega levemente con la cabeza y abre las manos volviéndolas a dejar con las palmas sobre la mesa)

#49: [Ya], ya ya ya pero, =tía= (abre las manos con las palmas hacia ella)

Aunque el incremento de la mitigación del rechazo, como hemos visto, también puede estar relacionado con el incremento de la insistencia, no es directamente proporcional:

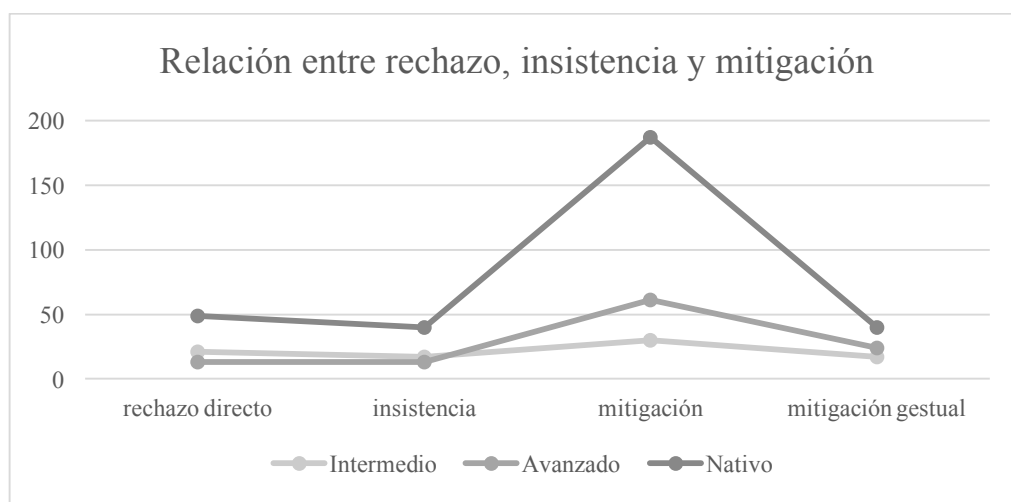


Gráfico 10. Relación entre insistencia por parte del hablante y rechazo y mitigación por parte del oyente

En cuanto a la intensificación del rechazo, podemos decir que de nuevo parece haber una correlación positiva, es decir, a más rechazo y más insistencia, encontramos más intensificación sobre todo gestual pero también verbal en el rechazo. Sin embargo, a la vez vemos que de nuevo no es proporcional, ya que se intensifica mucho más en el grupo de los españoles que en los otros dos grupos. Otra vez se puede observar que los dos grupos de estadounidenses se parecen mucho entre sí al compararlos con el grupo de hablantes nativos de español.

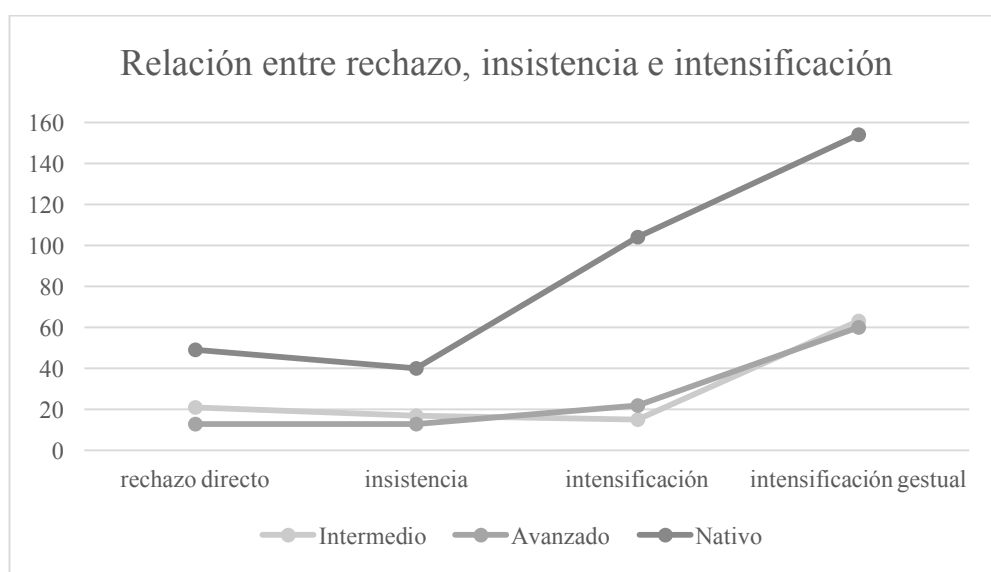


Gráfico 11. Relación entre insistencia por parte del hablante y rechazo e intensificación por parte del oyente

Otro dato que podemos extraer del análisis de nuestro corpus es qué estrategias indirectas han preferido los participantes para rechazar ayuda, cuáles se han usado más y el orden de preferencia en cada grupo. La segunda estrategia más usada en general por los tres grupos, después del rechazo directo, es agradecer la ayuda ofrecida. Sin embargo, este agradecimiento, no se corresponde proporcionalmente con la cantidad de veces que se ofrece ayuda o se insiste, como podemos ver en el siguiente gráfico:

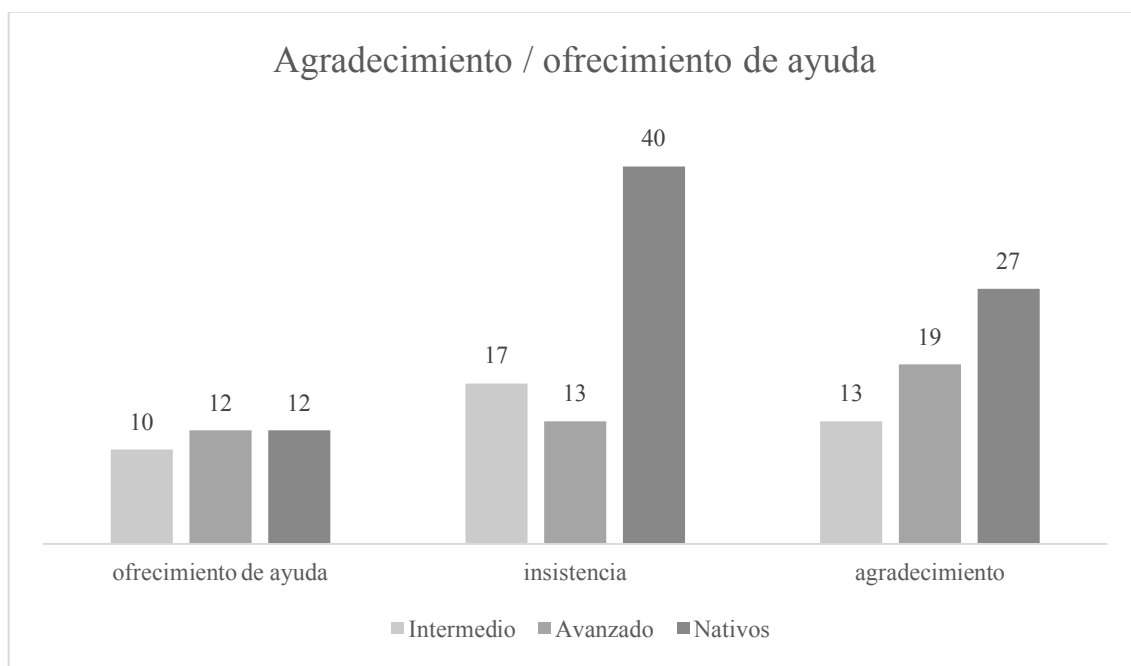


Gráfico 12. Agradecimiento comparado con los ofrecimientos de ayuda y la insistencia

Esta falta de correspondencia puede deberse a varias razones. La primera es la diferencia cultural a la hora de usar el agradecimiento. En la cultura americana, el agradecimiento es algo que forma parte del día a día, y es algo prácticamente obligatorio y mucho más frecuente que en la cultura española. Otra razón posible para que este fenómeno se haya producido está relacionada con la insistencia, y es que el número de turnos en los tres grupos difiere, con lo que, si el grupo de hablantes nativos de español no es tan tendente a agradecer la ayuda ofrecida por sus interlocutores, y ocupa aproximadamente el doble de turnos que los otros dos grupos, usará otro tipo de estrategias en vez del agradecimiento para rechazar la ayuda de una manera cortés. Estos datos concuerdan con las observaciones de Alcón Soler y Guzmán i Pitarch (2010:66), donde señalan la importancia del número de turnos en los que se realiza el acto de habla del rechazo:

| | n° turnos total | media de turnos |
|-------------------|-----------------|-----------------|
| Intermedio | 194 | 16,17 |
| Avanzado | 184 | 15,33 |
| Nativo | 365 | 29,58 |

Tabla 19. Número de turnos usados en el rechazo

Otra gran diferencia que se puede observar entre los dos grupos es la de dar explicaciones o excusas para rechazar la ayuda ofrecida. En el grupo de hablantes españoles, esta estrategia es la segunda más usada, después del rechazo directo. Sin embargo, esta estrategia no es tan usada por los dos grupos de estadounidenses:

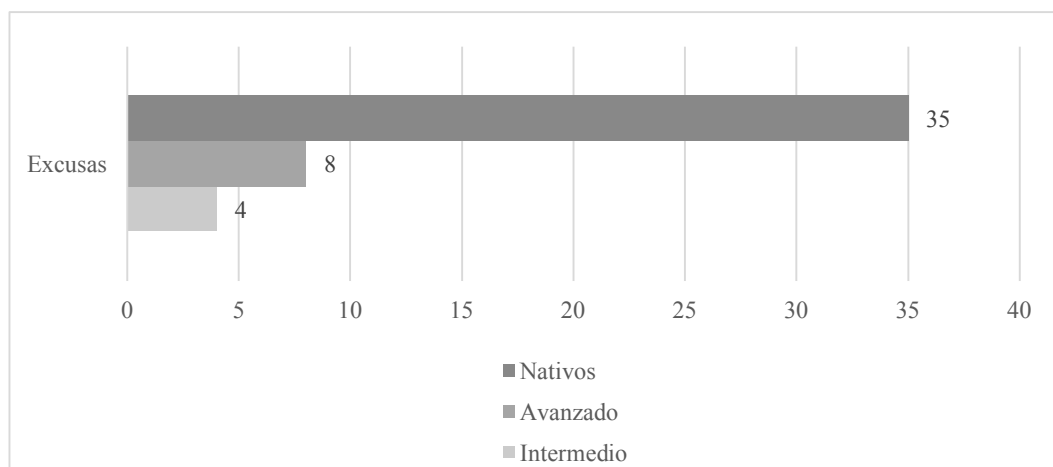


Gráfico 13. Número de excusas dadas por los diferentes grupos de hablantes

Esta diferencia puede deberse de nuevo a un comportamiento cultural. Según Chang (2009:486) la tendencia entre hablantes estadounidenses es no compartir detalles y datos privados con sus interlocutores al rechazar, mientras que, en su estudio, los hablantes de chino, comparados con los estadounidenses, especificaban mucho más y daban más detalles acerca de sus razones para producir un rechazo.

Otra de las estrategias que llama la atención en cuanto a las diferencias entre los grupos de estadounidenses y españoles es mostrar independencia.

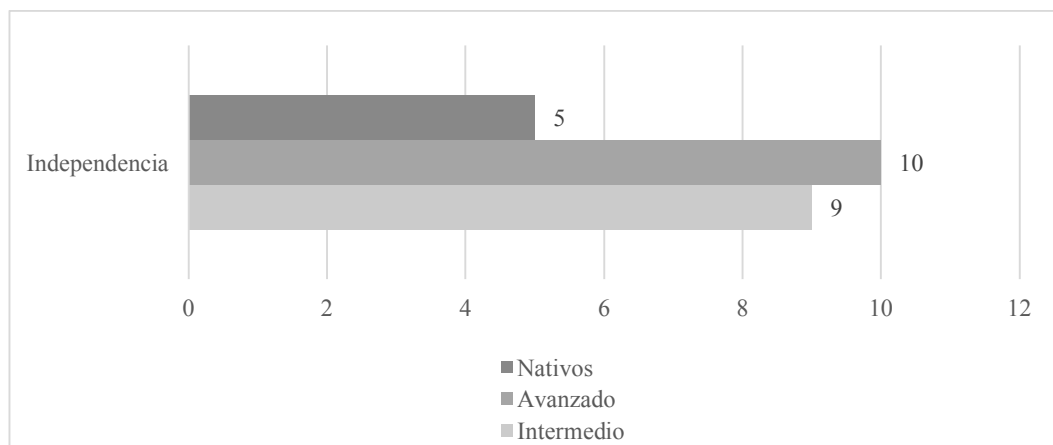


Gráfico 14. Mostrar independencia como estrategia indirecta de rechazo

El hecho de que en la mitad de turnos los estadounidenses muestren el doble de veces que los españoles independencia a la hora de resolver sus problemas, refleja una gran tendencia por la individualidad dentro de los grupos pertenecientes a la cultura americana. El hecho de que los españoles apenas usen esta estrategia, si la comparamos con otras que sí usan, parece indicar que los hablantes españoles de nuestro corpus tienden más hacia el colectivismo.

Otra de las estrategias que difiere entre los grupos de hablantes estadounidenses y el español es la de dar condiciones para que el ofrecimiento de ayuda se pueda llevar a cabo en el futuro. Es una estrategia que no aparece en nuestra muestra en los grupos estadounidenses, y sin embargo sí lo hace en el grupo de españoles. El resto de estrategias de rechazo, aparecen sólo anecdóticamente y no hay diferencias numéricas tan notables como para ser comentadas.

8.1.1.2 Estrategias para ofrecer ayuda

En esta sección analizaremos las estrategias que han usado los tres grupos de hablantes para ofrecer ayuda con la tarea a sus interlocutores.

Como hemos observado anteriormente, la insistencia es la estrategia más usada por los nativos, a la hora de ofrecer ayuda. Algo que no vemos en los otros dos grupos, donde se insiste una (grupo avanzado) o dos veces (grupo intermedio) de media, por conversación. Como hemos visto, este hecho va a influir en cómo se desarrollará este acto de habla en los tres grupos.

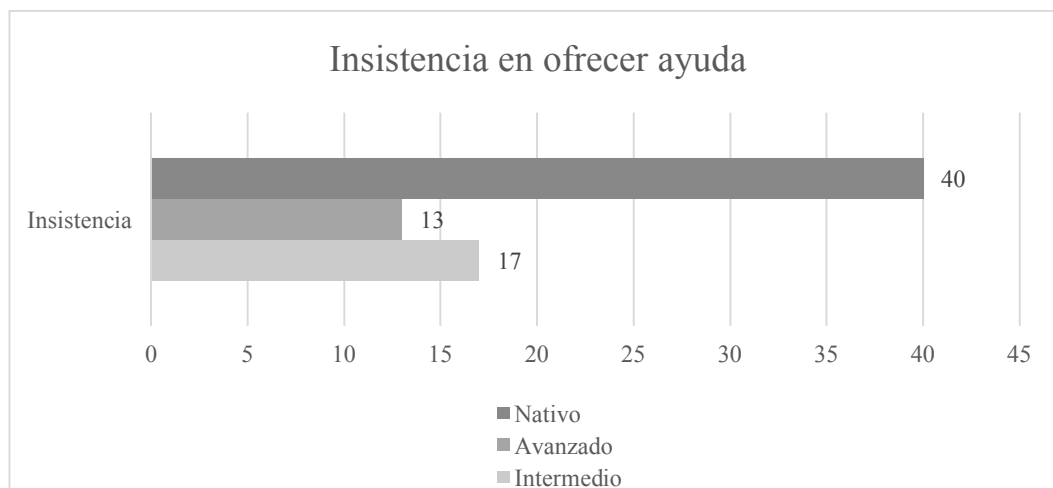


Gráfico 15. Insistencia en ofrecer ayuda

Otra diferencia bastante notable entre los participantes de nuestra muestra es si la persona que ofrece ayuda hace comentarios sobre los hechos, cuánto los hace y en qué medida. En el caso de los nativos de español, de nuevo, este grupo dobla (si los comparamos con los estudiantes de nivel intermedio) y triplica (si los comparamos con los de nivel avanzado) el número de comentarios que hacen sobre los hechos. Este hecho se puede deber a varios factores. El primero es que el grupo de españoles de media usa el doble de turnos que los estadounidenses a la hora de producir el acto de habla del rechazo. La segunda razón está ligada al número de insistencias que se producen en el grupo de nativos en este acto de habla. Al insistir, el hablante que ofrece ayuda puede apoyarse en comentarios sobre los hechos para darle más fuerza a su ofrecimiento.

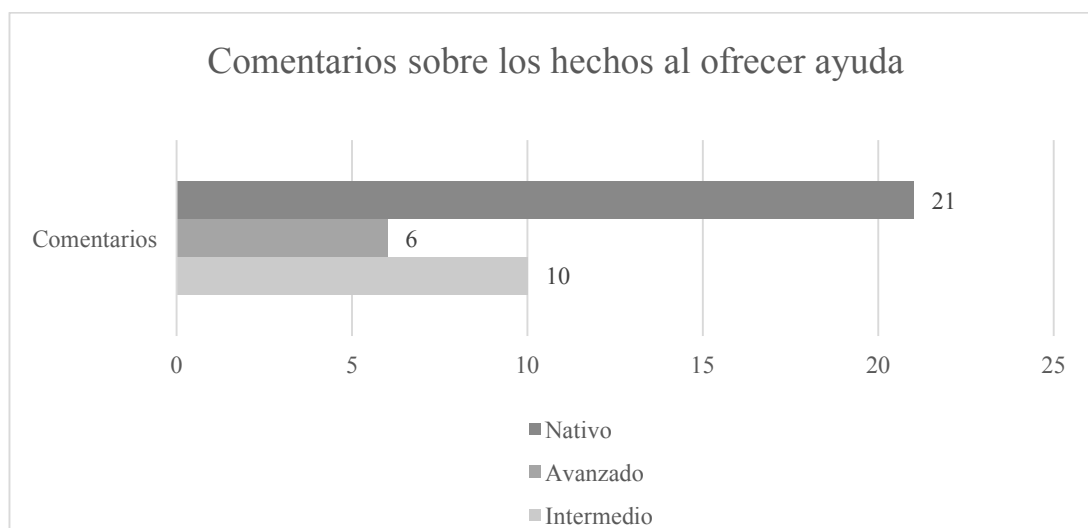


Gráfico 16. Número de comentarios hechos al ofrecer ayuda, por grupos

| | nº turnos total | media de turnos |
|-------------------|-----------------|-----------------|
| Intermedio | 194 | 16,17 |
| Avanzado | 184 | 15,33 |
| Nativo | 365 | 29,58 |

Tabla 20. Número de turnos usados en el rechazo

También podemos apreciar diferencias, aunque en este caso más sutiles, en la exteriorización del orgullo como estrategia para ofrecer ayuda.

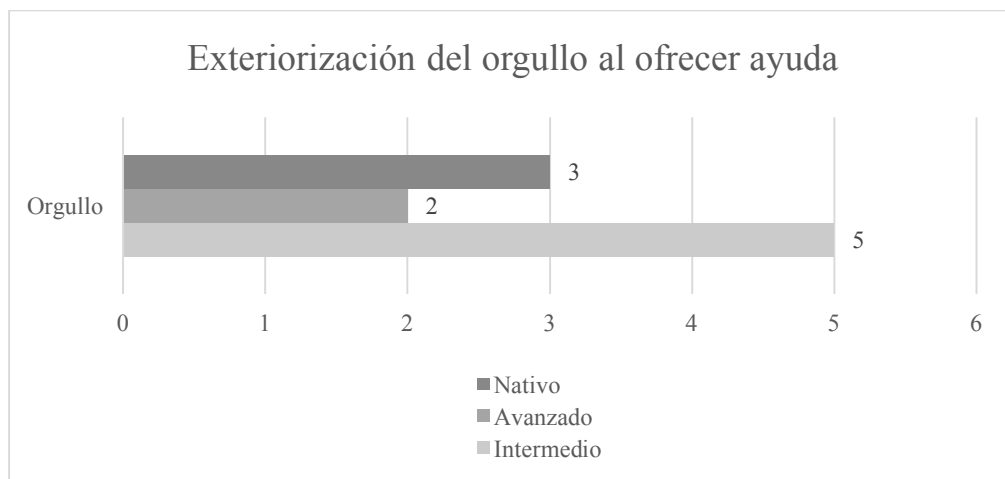


Gráfico 17. Exteriorización del orgullo como estrategia para ofrecer ayuda

Aunque esta es una diferencia pequeña, podría reflejar el hecho de que la cultura estadounidense es más individualista y, por tanto, más propensa a mostrar orgullo por los méritos propios que la española.

Respecto al uso de intensificadores y mitigadores en el ofrecimiento de ayuda, podemos ver claras diferencias, de nuevo, entre los grupos de no nativos y el grupo de nativos del español.

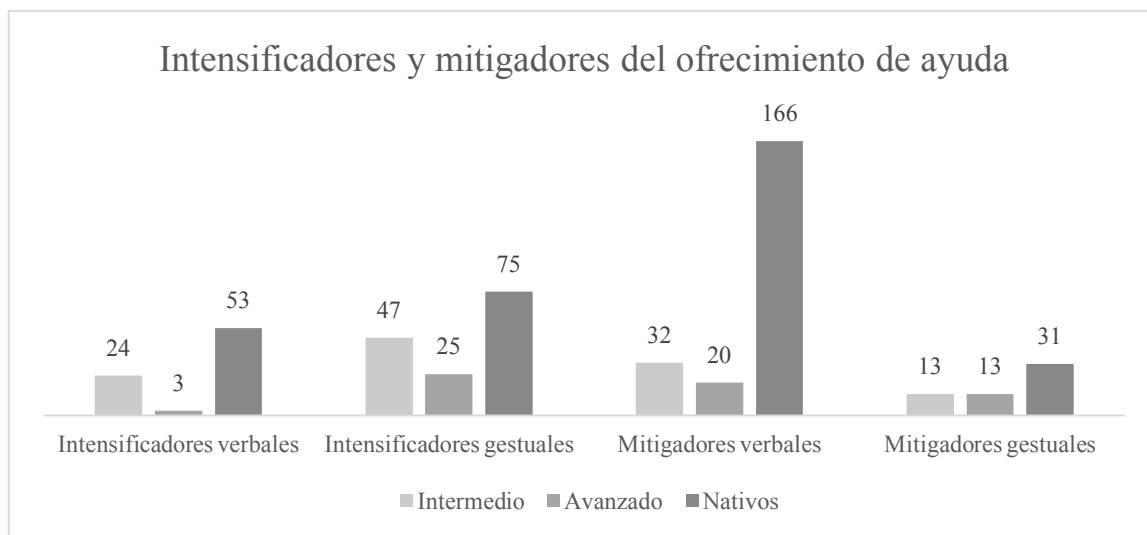


Gráfico 18. Intensificadores y mitigadores del ofrecimiento de ayuda

Mientras los grupos estadounidenses apenas han intensificado este acto de habla, los españoles lo han intensificado proporcionalmente mucho más, sobre todo de manera gestual. Esto podría deberse, de nuevo, al mayor número de rechazos directos que han sufrido, así como al mayor número de insistencias que han producido.

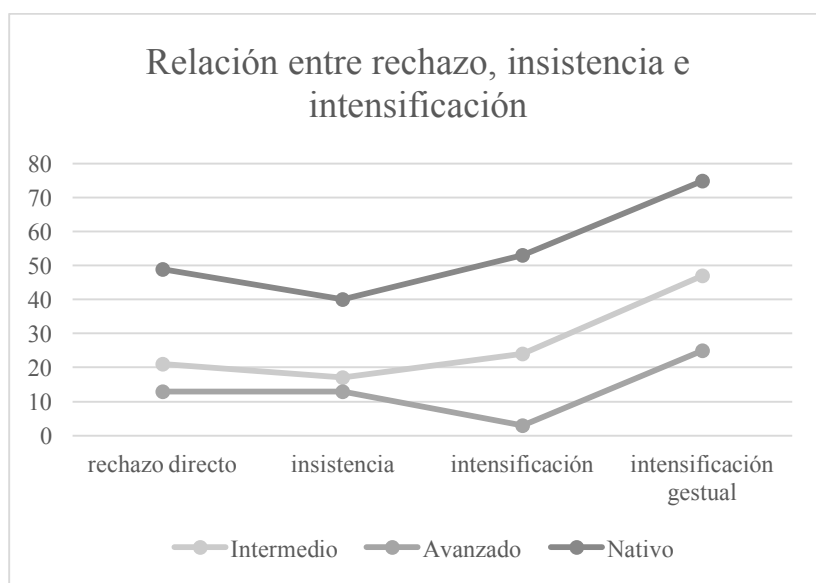


Gráfico 19. Relación entre el rechazo directo, la insistencia y la intensificación en el ofrecimiento de ayuda

Si analizamos los datos en cuanto a la mitigación en el ofrecimiento de ayuda, también hay diferencias sustanciales. De nuevo el grupo de españoles mitiga más que los otros dos grupos, pero la mitigación verbal crece de una manera exponencial si la comparamos con la mitigación gestual. Esto puede deberse a que, al sufrir más veces el

rechazo, los participantes que ofrecen a ayuda tienden a mitigar más el posible acto amenazante para la imagen del oyente (ser ayudado).



Gráfico 20. Relación entre el rechazo directo, la insistencia y la mitigación en el ofrecimiento de ayuda

8.1.2 Análisis cualitativo de los datos

En este apartado analizaremos el acto de habla del rechazo desde el punto de vista cualitativo, estudiando los patrones de cada grupo para realizar tanto el ofrecimiento de ayuda como el rechazo a esta. Asimismo, analizaremos los contextos en los que ha aparecido en el acto de habla del rechazo en nuestra muestra, así como los tipos de excusas que se dan en cada caso para rechazar la ayuda de un compañero. Igualmente, analizaremos los tipos de mitigadores e intensificadores que han aparecido en cada grupo, así como el lenguaje no verbal que se ha usado en los *role-plays* de nuestro corpus.

8.1.2.1 Patrones del rechazo

Al analizar los patrones del rechazo que aparecen en nuestro corpus hemos encontrado que el encabezamiento en la respuesta al ofrecimiento por lo general es el mismo en los tres grupos: el rechazo directo. Sin embargo, después de ese rechazo inicial, hemos observado que el grupo de españoles difiere bastante frente a los grupos de estadounidenses.

| Estrategia | Intermedio | Avanzado | Nativo |
|---|------------|----------|--------|
| Rechazo | 9 | 8 | 8 |
| Excusa | 0 | 1 | 1 |
| Agradecimiento | 1 | 1 | 2 |
| Por principios | 1 | 0 | 0 |
| Desconfianza | 1 | 0 | 1 |
| Independencia | 0 | 1 | 0 |
| Deseo e incapacidad de poder aceptar | 0 | 1 | 0 |

Tabla 21. Estrategias de encabezamiento para rechazar ayuda

Mientras los españoles normalmente dan una explicación o una excusa para no poder aceptar la ayuda, o incluso directamente dan una excusa para rechazar el ofrecimiento, los grupos de estadounidenses no suelen dar excusas o explicaciones a no ser que se les insista. Veamos unos ejemplos de esto:

a) Ejemplos del grupo intermedio:

(a)

#5: ¿Quieres un poco de ayuda?

#6: No, no no= (levanta una mano con la palma extendida hacia su compañero)

#5: [¿no?]

#6: =Está bien=.

#5: [¿Estás seguro?] (asiente)

#6: =Puedo- voy a tratar de, de hacerlo =por mí mismo=. (mueve la mano a la altura de la cara con círculos hacia delante)

(b)

#22: ¿Necesitas ayuda? (se agacha y dobla las rodillas ligeramente)

#21: No:: no, está bien. (niega con la cabeza) (lleva una mano hacia su compañera)

#22: ¿No?

#21: Sí. (asiente)

#22: Ok, vale. =vale=. Adiós.

#21: [Bueno] [...] adiós.

b) Ejemplos del grupo avanzado:

(a)

#32: Amiga ¿sabes lo que necesitamos hacer para la tarea? ¿Necesitas que te ayude? (son las dos manos sobre la mesa las abre y levanta ligeramente y las lleva hacia su compañera)

#31: Mm a::h (ladea ligeramente la cabeza) no no, tengo suficiente, ahora. (niega con la cabeza)

#32: Ok. (asiente y se aleja)
 #31: Todavía no. Quizá en dos horas y tal, (niega con la cabeza) ¿me puedes ayudar? (asiente)
 #32: Ok. (asiente y niega mientras cruza y descruza las manos sobre la mesa)
 #31: Ahora tengo que (resopla y lleva las manos hacia delante haciendo que escriba con los dedos) escribir y nada más. (niega con la cabeza)
 #32: Ok. (asiente) Bueno. Está bien.
 #31: Pero gracias. (asiente)
 #32: De nada.

(b)

#43: Mhm-mhm (asiente). ¿Necesitas ehm un poquito de ayuda?
 #44: Ah, creo que voy bien. (ladea la cabeza y asiente muy levemente)
 #43: Excelente. (asiente enérgicamente)
 #44: Pero gracias por ofres- ofrecerme.
 #43: Ah, no hay de qué (levanta las dos palmas hacia arriba a la altura del pecho y vuelve a juntar las manos). Bueno, entonces (baja las dos palmas de las manos a la vez) me- me voy para hacer mi tarea también. (señala hacia el lado opuesto de donde está su compañera)
 #44: Pues mucha suerte. (risa)
 #43: Adiós (levanta la mano)
 #44: Chao.

c) Ejemplos del grupo nativo de español:

(a)

#51: Bueno igual no te puedo ayudar, pero en realidad yo creo que =sí, que igual=
 #52: (click linguodental) [No] (niega con la cabeza) no porque me ha dicho, nos ha dicho el director de:: del programa que no podemos pedir ayuda y que lo intentemos nosotros (saca las manos hacia fuera con las palmas y los dedos extendidos) porque forma parte de cómo vamos a ir entendiendo las distintas fases de::, de Freud. (gesticula con una mano haciendo movimientos rotativos hacia delante)

(b)

#53: Madre, historia contemporánea. Bueno, m:: si quieres te puedo ayudar un poco. (levanta una mano con la palma hacia arriba, rápido, a la altura de la cabeza y la vuelve a bajar)
 #54: Si es que es de memo- (separa las manos de la cara y mantiene las palmas abiertas hacia su cara), o sea, es que realmente es de memoria (junta los dedos con las yemas hacia arriba y balancea las manos arriba y abajo dos veces), no n- (abre los dedos con las palmas hacia arriba), es que (click linguodental), o sea, no puedes ayudarme porque es que no me entra aquí (con las palmas hacia arriba cierra los dedos y los lleva a la parte superior cabeza varias veces, agachándola), o sea, no (abre los dedos y se señala con los dedos hacia ella misma). Tengo que memorizarlo (agita las manos una vez bruscamente con las palmas hacia arriba).

Un dato que nos parece importante y que nos parece importante remarcar, es que las estudiantes (eran dos mujeres) que siguieron los patrones más parecidos a los españoles, dando más excusas y más explicaciones o disuadiendo a su compañera porque tenían seguramente mucho que hacer (el sujeto nº 30 o el sujeto nº 33), eran las que habían estado más tiempo en el extranjero estudiando español (6 y 2 años respectivamente), y además lo habían hecho en España.

8.1.2.2 Tipos de excusas o razones

En las instrucciones de desarrollo del *role-play* no se les dieron a los participantes instrucciones específicas de los motivos por los que rechazaban la ayuda de su compañero, de modo que cada participante que debía rechazar dio sus propios motivos y excusas para poder hacerlo. Ante todo, debemos tener en cuenta que esto es una muestra de población y que, por lo tanto, habrá variables individuales. Sin embargo, podemos ver similitudes entre los participantes de cada grupo. También hay otro dato importante que afecta a estas excusas, ya que, como el grupo español insiste más en prestar ayuda, los sujetos que rechazan no usan solo una excusa, sino varias, a lo largo del acto de habla, por lo tanto, hay más variabilidad de excusas en este grupo. Veamos cuáles fueron las razones que dieron para rechazar la ayuda:

| Intermedio | Avanzado | Nativo |
|---|---|---|
| Quiero aprender. | Necesito entenderlo. | Es de empollar. |
| Lo entiendo. Solo son ejercicios. | Ya he terminado y no quiero revisarlo. | No podemos pedir ayuda, es para entenderlo. |
| Yo puedo, voy a tratar de hacerlo. | No soy de trabajar en grupo. Voy a pedir ayuda a la profesora | Es de memoria. |
| Voy a preguntar al profesor | No, todavía no. No lo necesito ahora. | Prefiero solo. Voy poco a poco y prefiero yo deducir. |
| Por principios (código de honor). | Tienes trabajo. Tengo que entenderlo por mí misma. Hablaré con el profesor. | Por principios, prefiero hacerlo yo. |
| Voy a leer el libro, entenderlo. Por aprender. | Necesito hacerlo por mí misma. | No lo necesito. |
| Necesito aprender. | Mejor lo hago sola. | Es de opinión personal, prefiero hacerlo sola. Por principios. |
| Estoy escribiendo un ensayo, no lo necesito. | Necesito hacerlo solo para comprenderlo. | Es que todavía no he llegado a esa parte. Tengo sueño. Prefiero hacerlo sola. |
| No necesito ayuda, necesito enfocarme y entenderlo. | Yo me basto solo. Me da orgullo hacerlo yo solo. | Tengo que resolverlo sola. Es un reto. |
| No confío en ti. | Voy bien. No necesito tu ayuda. | Se me queda mejor si lo hago yo sola. Soy orgullosa. |
| No necesito ayuda. | Necesito trabajar para entenderlo. | No confío en ti. |
| Necesito hacerlo por mí misma. | No necesito tu ayuda. | Estoy agobiada. No me puedes ayudar porque es opinión personal. |

Tabla 22. Respuestas de rechazo.

En principio hay un dato que nos llama la atención. La primera excusa que dan los grupos de estudiantes de español es que prefieren trabajar solos. Es llamativo el hecho de que esa sea la primera respuesta que dan. Sin embargo, aunque los españoles opten por esa excusa en ocasiones, no suele ser la primera que dan, y el hecho de tener que hacer solos la tarea normalmente viene impuesto por el medio, y no es una decisión propia, como en el caso de los estudiantes estadounidenses.

Otro patrón que nos ha llamado la atención es que, en el caso de los angloparlantes, las razones de no aceptar la ayuda por querer hacer la tarea solos, les parecen suficientes a sus interlocutores para no insistir más de una vez, y normalmente dejan a sus interlocutores con enunciados como “te dejo en paz” o “te dejo trabajar”,

mientras en el caso del grupo de españoles, como ya hemos visto, insisten varias veces. Veamos dos ejemplos muy claros de esto. Primero uno de angloparlantes, y posteriormente uno de españoles:

(a)

#35: ¡Ya lo hice! (levanta una mano hacia atrás por encima del hombro) Si quieres te ayudo.

#36: (resopla y extiende las manos hacia delante y hacia fuera) Bueno, es que [...] creo que tengo que hacerlo por mí misma. (niega con la cabeza) Pero gracias. (asiente)

#35: ¡Vale! ¡Suerte! ¡Que le vaya bien!

#36: Gracias.

(b)

#58: Porque te puedo echar una mano si quieres. (toca la mesa con las yemas de los dedos varias veces) O sea. Es un- es el tema este de historia universal ¿no? (se acerca hacia ella avanzando, posando las yemas de los dedos sobre la mesa)

#57: Sí

#58: Lo tengo- yo lo tengo bastante dominao (posa los dedos sobre la mesa tocando solo con las yemas). Y:: se te ve que estás atascaílla.

#57: (niega con el dedo índice y la cabeza) No, no me- no me pases el trabajo (acerca la mano con la palma extendida hacia su compañero), que luego ya sabes lo que pasa (levanta la mano dos veces por encima de la cabeza mirando hacia otro lado)

#58: No no, hey, que no te he dicho que te vaya a pasar el trabajo ¿eh? (niega con la cabeza y con la mano y la palma extendida)

#57: Sí sí (afirma con la cabeza dos veces)

#58: Pero te- te puedo echar una mano (levanta los dedos de la mesa y los vuelve a posar)

#57: No no no (levanta la mano dos veces por encima de la cabeza mirando hacia otro lado y negando con la cabeza)

#58: De explicarte.

#57: No no, prefiero hacerlo yo. Prefiero hacerlo yo (gesticula con las manos en el aire y levanta los hombros) [...] aunque me cueste un poco más ¿vale? (abre las manos y los dedos varias veces) Ya sé que tú eres mu listo (aproxima su mano a él con la palma extendida), que:: tardas nada (con la palma extendida hacia abajo pasa de un lado a otro en horizontal)

#58: Vale

#57: Que lo pillas así (chasca los dedos) pero no (con una mano lleva la palma hacia abajo extendida de un lado a otro en el aire), no no no. Aunque me cueste dos horas más, pues dos horas más (con las manos en paralelo y las palmas extendidas las sube y baja en perpendicular a la mesa)

#58: Vale, o sea, yo hago =lo que quieras= (se apoya con las dos manos sobre la mesa)

#57: [pues ya dormiré] (levanta las manos y los hombros y las vuelve a posar sobre la mesa, levantándolas varias veces, y los hombros también)

#58: Vale. O sea, como tú me digas, ¿eh? Pero yo creo que te está afectando incluso a: l humor, el tema este de: del trabajo. (asiente suavemente)

#57: (baja la cabeza y lo mira)

#58: De estar atacá ¿eh?

#57: (Se pone la mano en la cabeza y mira hacia el papel)

#58: O sea, si me dices no me- si me dices, si de verdad no quieres que te ayude (levanta una mano, la saca hacia fuera en horizontal a la mesa y la pone de nuevo sobre la mesa, no te ayudo, pero [...] te va a ahorrar tiempo y te vas a ir antes a casa (asiente). Y tú me ayudaste el otro día con el tema de: de esto de ciencia política, y a lo mejor te puedo devolver el favor (balancea la cabeza de un lado a otro). Que si no me vas a pedir otra cosa en otro momento que me va:=

#57: (niega enérgicamente con la cabeza) No, sabes que no. No, no vayas por ahí porque no (niega con la mano y con la cabeza), porque sabes que no. No no (extiende la palma y niega con la mano y con la palma a la altura de la cara). Gracias pero no. No, yo prefiero hacerlo yo. (levanta un hombro)

#58: ¿Estás segura?

#57: Sí, sí, sí. (asiente y niega)

#58: No me cuesta nada. Te lo juro. (asiente levemente) O sea te da: cosa o (niega levemente), o sea, ¿por qué?

#57: No, no. Prefiero hacerlo yo (sube las manos y las pone paralelas subiéndolas y bajándolas perpendicularmente a la mesa) porque así, pues sé que lo he hecho cien por cien y: me entero yo, de lo que: (abre las manos con las palmas hacia arriba) estoy haciendo. Si me lo: explicas tú, me: me das ahí tu:s ideas, (mueve las manos adelante y atrás alternativamente, en el aire) ya no: (chisca los dedos), no es cien por cien (abre las manos con las palmas hacia arriba). Y ya estamos en los últimos exámenes (con las manos hacia arriba niega varias veces con la cabeza).

#58: Bueno, vale, como veas. (toca la mesa con las yemas de los dedos) Si: si te lo piensas de nuevo (dirige una mano hacia ella). O sea, si te lo explico, de hecho, (dirige una mano hacia ella) y es último ofrecimiento ¿eh? (mueve una mano de un lado hacia el otro con la palma hacia abajo, en el aire) Si, si me dices que no (mueve una mano de un lado hacia el otro con la palma hacia abajo, en el aire), me piro (levanta ligeramente la mano con la palma hacia abajo), pero: a lo mejor, o sea, si te explico cómo funciona (dirige su mano hacia ella) no es que te esté dando yo mis ideas y tal (gira la muñeca a un lado y a otro con la palma extendida), que a lo mejor te ayuda a ir más rápido (levanta la mano con la palma extendida a la altura del hombro, hacia un lado).

#57: No no no no. (levanta las palmas de las manos sin levantar las muñecas mientras niega levemente con la cabeza)

#58: ¿No?

#57: Prefiero, prefiero pensarlo yo (levanta la mano hacia la cabeza dos veces). Gracias, pero no. (niega con la cabeza)

#58: Bueno, voy a estar por aquí un rato (se deja de apoyar en la mesa y levanta una mano hacia su compañera). Si cambias de opinión e:h voy a estar por aquí ¿vale? (toca la mesa y levanta la mano un par de veces)

#57: Vale. Gracias =de todas formas=

#58: [nada, que se te dé bien] ¿Vale?

#57: Gracias. ¡Hasta luego!

#58: ¡Hasta luego!

Como vemos, la diferencia es enorme. Una de las razones por las que los hispanohablantes suelen dar más explicaciones, según César Félix-Brasdefer, es que el darlas es una señal de solidaridad, preocupación y pertenencia a un grupo. Sin embargo, para los angloparlantes esto puede ser una imposición para la imagen negativa del oyente (2002:206). En el estudio que hizo Félix-Brasdefer en su tesis doctoral, los estadounidenses al rechazar el dejar los apuntes a un compañero preferían dar razones que expresaran su independencia, veracidad y honradez como “tengo que estudiar” o “no es justo” o “no me siento cómodo haciendo eso porque yo trabajo mucho”. Para los estadounidenses esta es una manera de ser cortés y respetuoso. El énfasis, según Félix-Brasdefer, recae en respetar la imagen individual de uno mismo, por eso los estadounidenses no usan tanto la insistencia, porque sería imponer al otro nuestra voluntad (2002:229-230).

8.1.2.3 Mitigadores e intensificadores verbales del ofrecimiento de ayuda

En cuanto a la mitigación y la intensificación del ofrecimiento de ayuda, los tres grupos se han comportado de manera muy distinta.

Al hacer el recuento de los recursos que han utilizado los participantes de nuestro estudio, tenemos que tener en cuenta que en ocasiones varios de los recursos que se han utilizado para intensificar y mitigar el ofrecer ayuda aparecen dentro del mismo intensificador, por lo tanto, el número total de recursos no coincide con el número total de intensificadores. En cuanto a las estrategias en las que hemos dividido los mitigadores e intensificadores, lo hemos hecho por categorías gramaticales como las conjunciones, locuciones, interjecciones y adverbios, completando esta categorización con otro tipo de criterios, para poder cubrir el resto de estrategias que han aparecido en nuestro corpus⁹⁸. En la siguiente tabla se puede observar cómo los distintos grupos han usado cada una de las estrategias tanto de intensificación como de mitigación:

⁹⁸ Se ha seguido un criterio gramatical y léxico más que un criterio de análisis del discurso ya que este corpus está pensado para ayudar a profesores y alumnos a entender el comportamiento de cada uno de los grupos en cuanto a cada acto de habla.

| Recursos de intensificación | Int. | % | Av. | % | Nat. | % |
|---------------------------------------|-----------|--------|----------|--------|-----------|--------|
| interjecciones/ exclamaciones | 9 | 34,62% | 1 | 33,33% | 15 | 23,08% |
| mandatos lexicalizados | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 4,62% |
| adverbios | 11 | 42,31% | 0 | 0,00% | 22 | 33,85% |
| vocativo | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 4 | 6,15% |
| preguntas retóricas o de confirmación | 1 | 3,85% | 1 | 33,33% | 10 | 15,38% |
| comentarios | 0 | 0,00% | 1 | 33,33% | 2 | 3,08% |
| conjunciones | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 1,54% |
| locuciones | 1 | 3,85% | 0 | 0,00% | 1 | 1,54% |
| malas palabras o eufemismos | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 3,08% |
| cuantificadores | 2 | 7,69% | 0 | 0,00% | 4 | 6,15% |
| alargamiento vocálico | 2 | 7,69% | 0 | 0,00% | 1 | 1,54% |
| TOTAL | 26 | | 3 | | 65 | |

Tabla 23. Recursos de la intensificación del ofrecimiento de la ayuda

| Recursos de mitigación | Int. | % | Av. | % | Nat. | % |
|---------------------------------------|-----------|--------|-----------|--------|------------|--------|
| interjecciones/ exclamaciones | 17 | 35,42% | 11 | 50,00% | 57 | 29,84% |
| mandatos lexicalizados | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 0,52% |
| adverbios | 3 | 6,25% | 0 | 0,00% | 20 | 10,47% |
| vocativo | 2 | 4,17% | 1 | 4,55% | 1 | 0,52% |
| preguntas retóricas o de confirmación | 1 | 2,08% | 0 | 0,00% | 4 | 2,09% |
| comentarios | 0 | 0,00% | 2 | 9,09% | 14 | 7,33% |
| conjunciones | 4 | 8,33% | 3 | 13,64% | 23 | 12,04% |
| locuciones | 0 | 0,00% | 1 | 4,55% | 29 | 15,18% |
| malas palabras o eufemismos | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| cuantificadores | 5 | 10,42% | 2 | 9,09% | 8 | 4,19% |
| alargamiento vocálico | 16 | 33,33% | 2 | 9,09% | 34 | 17,80% |
| TOTAL | 48 | | 22 | | 191 | |

Tabla 24. Recursos de la mitigación del ofrecimiento de la ayuda

Respecto a la intensificación y mitigación del ofrecimiento de ayuda, podemos extraer varias conclusiones de estos datos. La primera es que hay tipos de intensificadores y mitigadores que no usan los participantes de nivel intermedio y avanzado (sobre todo en el caso de los intensificadores). La segunda, es que, según podemos deducir observando los datos, el grupo de nivel avanzado intensifica y mitiga en mucha menor medida, como ya habíamos visto, que el grupo de estudiantes intermedios. Parece ser, como ya se había apuntado antes que, a mayor nivel de la lengua extranjera, mayor transferencia pragmática negativa. En este caso, esto se refleja en la falta de mitigación e

intensificación por parte de los estudiantes de nivel avanzado, si los comparamos con los de nivel intermedio.

En el caso de los intensificadores, si los analizamos por frecuencia dentro del total de intensificadores que se han usado en cada grupo obtenemos los siguientes gráficos:

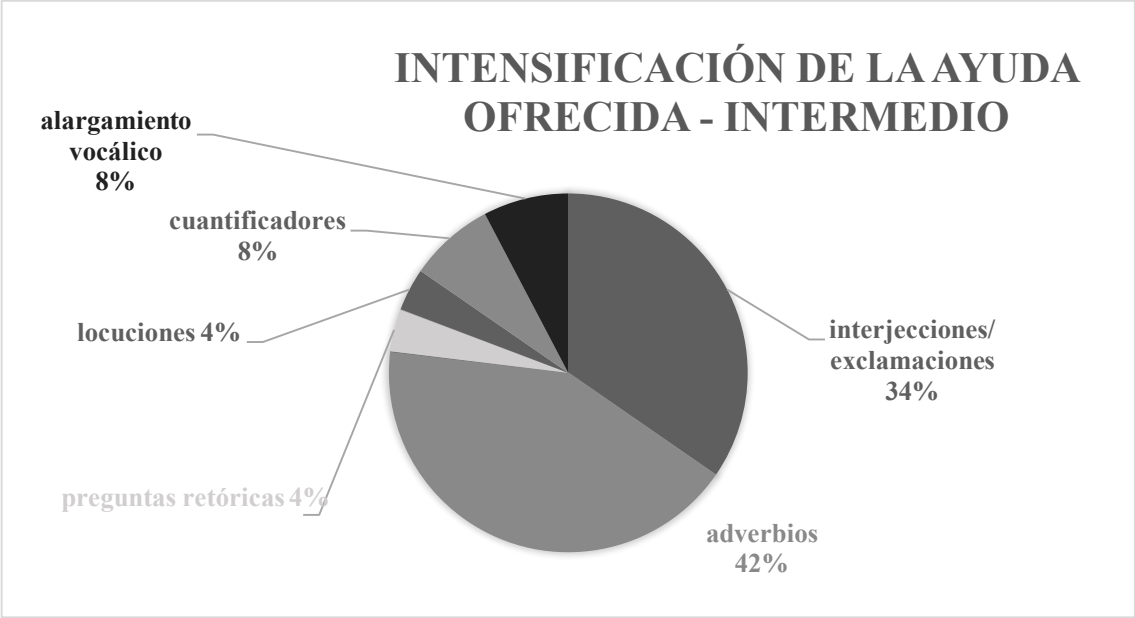


Gráfico 21. Intensificación de la ayuda en el grupo de hablantes de nivel intermedio

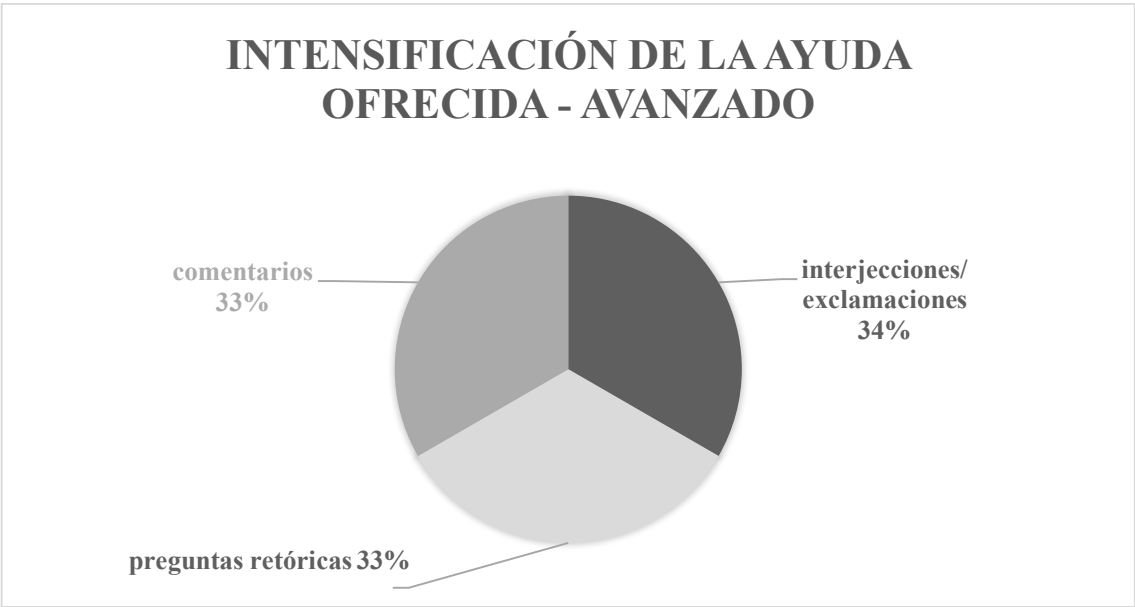


Gráfico 22. Intensificación de la ayuda en el grupo de hablantes de nivel avanzado

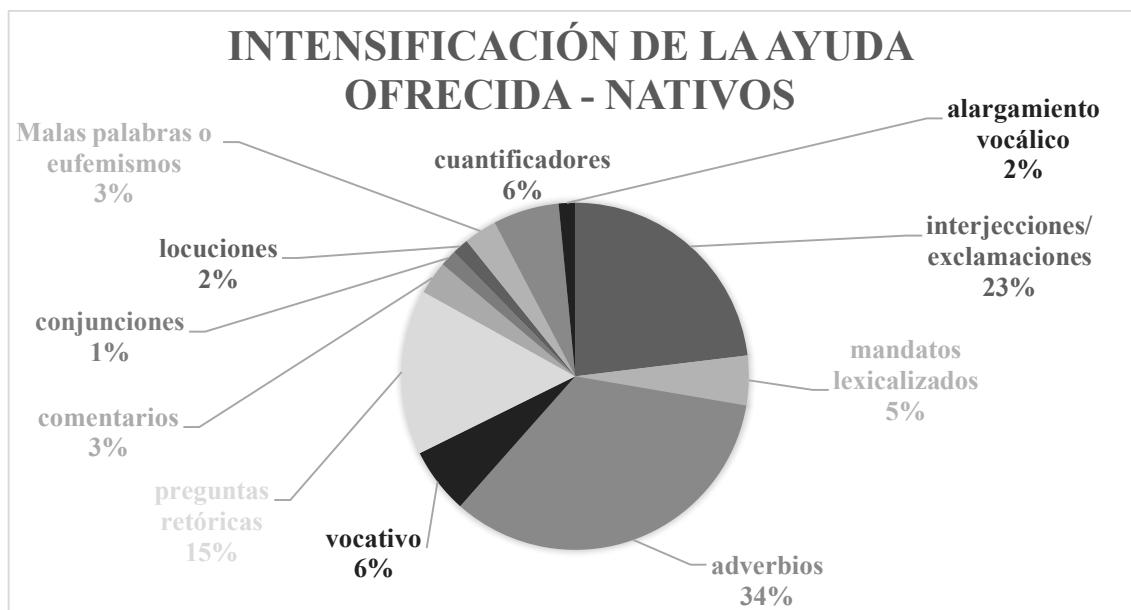


Gráfico 23. Intensificación de la ayuda en el grupo de hablantes nativos

Como nos muestran estos gráficos, los hablantes de nivel intermedio además de intensificar más su ofrecimiento de ayuda, usan un mayor número de estrategias que sus compañeros de nivel avanzado para llevar a cabo esta intensificación, y se basan principalmente en adverbios e interjecciones para intensificar, en un 76% de los casos. Sin embargo, en el grupo de estudiantes avanzados, al solo aparecer tres intensificadores, vemos una distribución equitativa de las estrategias de intensificación. Si observamos el grupo de hablantes nativos veremos, pues, cómo el abanico de estrategias se abre aún más que en el caso de los hablantes de nivel intermedio, siendo las interjecciones y los adverbios las principales estrategias usadas entre los nativos para intensificar, con un 57% del total de los intensificadores. Igualmente, usan otras estrategias que no aparecen siquiera en el grupo de los hablantes de nivel intermedio, como son las malas palabras, las conjunciones, los comentarios, o los mandatos lexicalizados, repartiendo, de esta manera, mucho más los porcentajes de uso de estas estrategias intensificadoras verbales.

Si vemos los ejemplos de malas palabras que ha utilizado el grupo de españoles, podemos observar que son eufemismos, (jo, joe) y que no son tan fuertes como las que usarán en otros casos, como el cumplido o la disculpa. Pensamos que esto puede suceder porque al ser el ofrecimiento de ayuda un potencial FTA, se trata de intensificar menos, o en menor medida. Igual sucede con otros tipos de intensificadores, como son los comentarios, los mandatos lexicalizados o los vocativos, los cuales aparecen esporádicamente.

Sin embargo, en el caso de los mitigadores, tanto los estudiantes de nivel intermedio como los de nivel avanzado, usan un repertorio más amplio de estrategias, aunque, al ser números muy bajos en general, no se puede asumir que unas sean más usadas que otras en distintos grupos. En el primer caso, los estudiantes de nivel intermedio usan, sobre todo, las interjecciones y exclamaciones (36%) y el alargamiento vocálico (33%), mientras el grupo de estudiantes avanzados tiene un abanico de estrategias principales mayor, usando las interjecciones y exclamaciones en el 50% de los casos, y las conjunciones como segunda estrategia, en un 14% de los casos, seguidas de los adjetivos maximizadores y cuantificadores, el alargamiento vocálico y los comentarios, estas tres en un 9% de los casos.

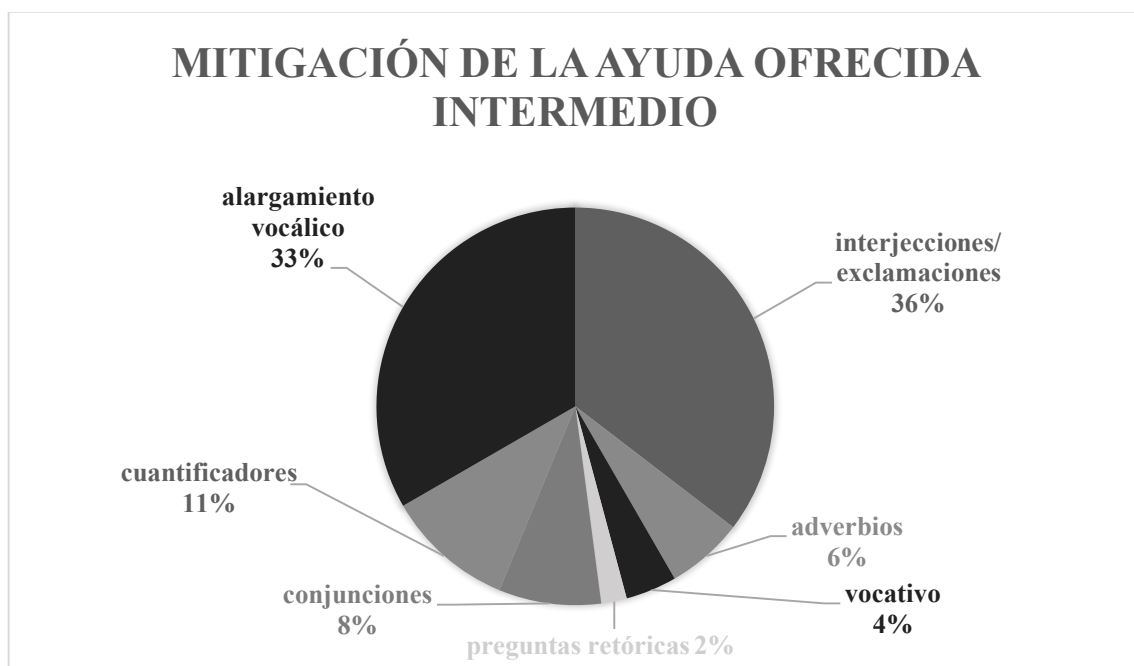


Gráfico 24. Mitigación de la ayuda en el grupo de hablantes de nivel intermedio

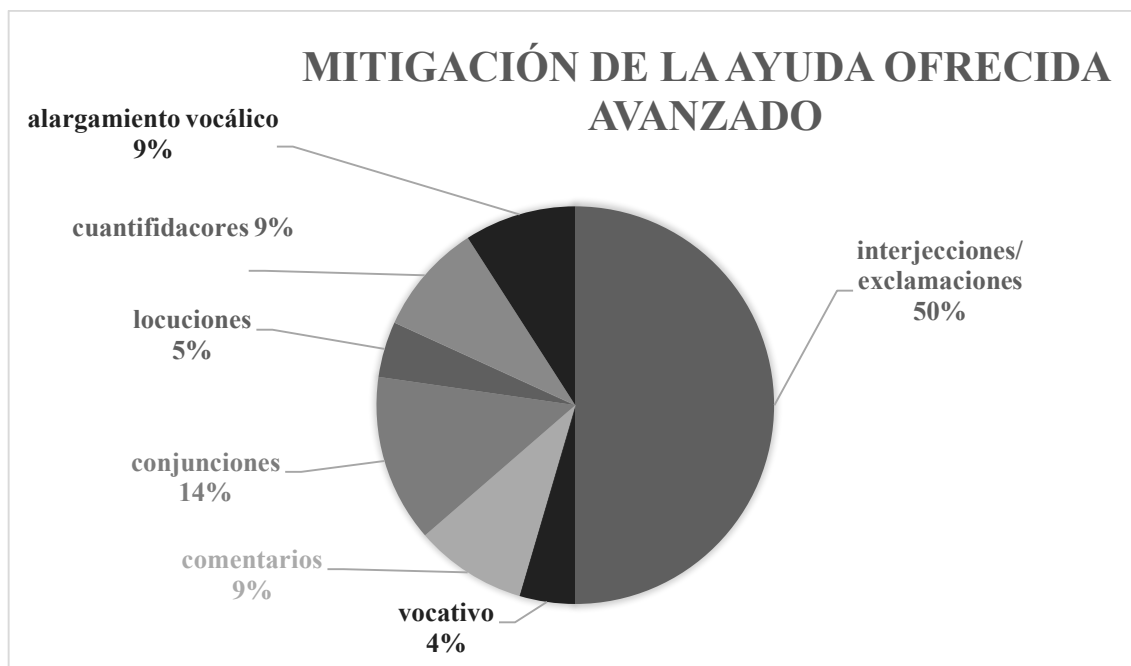


Gráfico 25. Mitigación de la ayuda en el grupo de hablantes de nivel avanzado

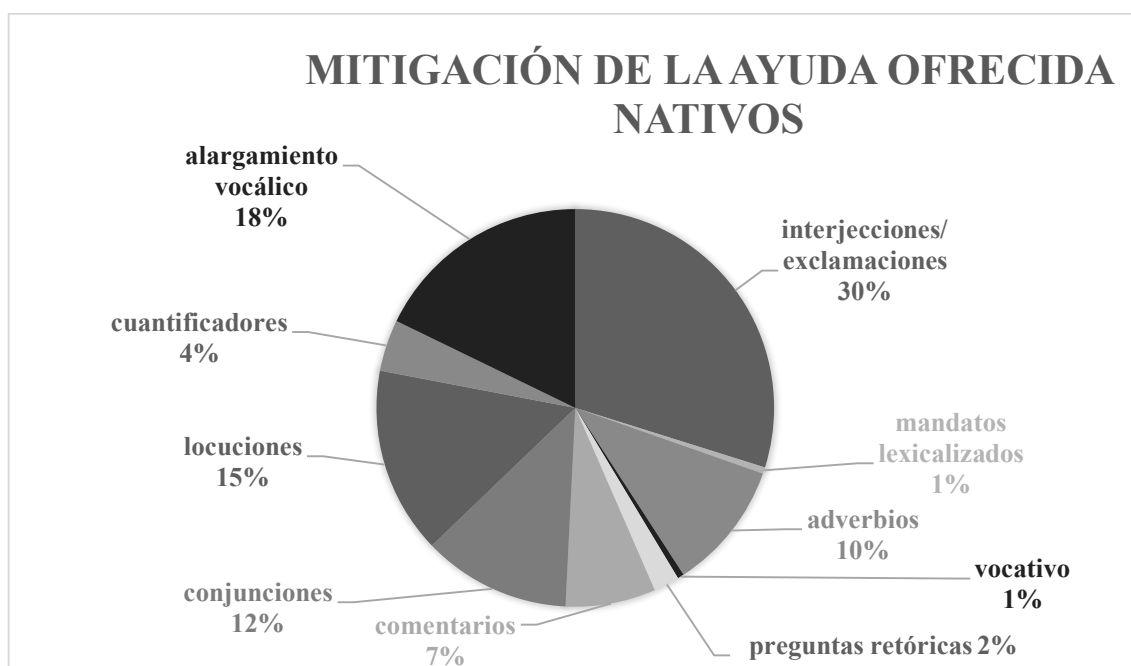


Gráfico 26. Mitigación de la ayuda en el grupo de hablantes nativos

Algo que nos llama la atención en el desarrollo de la mitigación verbal por parte del grupo de los estudiantes de nivel avanzado es la introducción del uso de las locuciones o los comentarios, estrategias que no son usadas por los estudiantes de nivel intermedio. Esto puede significar un mayor nivel de competencia lingüística y, a su vez, pragmática. Veamos los ejemplos de estos usos en el nivel avanzado:

(a)

#29: ¡Bueno, como quieras! Pero te a- te ayudo **si quieres** =que te ayude=

(b)

#25: [¿Ah sí?] yo acabo de entregar el mío, no sé, **si necesitas algo de ayuda, que ahora no tengo nada que hacer.**

(c)

#40: **Ya, pero estoy aquí** si, si quieres.

Sin embargo, el grupo de nivel intermedio, usa mucho más que el de nivel avanzado la estrategia que más usan los nativos para mitigar el ofrecimiento de ayuda: el alargamiento vocálico. Pensamos en un principio, después de observar detenidamente los vídeos, que una de las razones por las que los estudiantes de nivel intermedio usan más el alargamiento vocálico puede ser la de que estén haciendo tiempo para pensar su respuesta, y que, por tanto, no sea simplemente un uso pragmático de este recurso, sino más bien práctico, ya que es una estrategia mitigadora muy poco utilizada por los estudiantes de nivel avanzado. Sin embargo, este recurso no es usado en la intensificación, lo cual contradice nuestra primera hipótesis de que los estudiantes de nivel intermedio usen más este recurso de una manera práctica y también pragmática, para tener más tiempo de pensar cómo van a actuar.

En el caso de los cuantificadores, los estudiantes de nivel intermedio los usan más que los estudiantes de nivel avanzado, pareciéndose así más a los hablantes nativos. Aunque, de nuevo, con una muestra tan pequeña de instancias en las que aparece este recurso no se pueden extraer conclusiones definitivas de por qué está sucediendo esto.

En el caso de los nativos, el mayor uso de estrategias como las locuciones, las conjunciones, los comentarios y los adverbios, los diferencia claramente de los otros dos grupos.

8.1.2.4 Mitigadores e intensificadores verbales del rechazo de ayuda

En cuanto a la mitigación y la intensificación del rechazo a la ayuda ofrecida, hemos obtenido los siguientes datos en los tres grupos investigados:

| Recursos de intensificación | Int. | % | Av. | % | Nat. | % |
|------------------------------------|-------------|----------|------------|----------|-------------|----------|
| interjecciones/ exclamaciones | 6 | 33,33% | 2 | 10,00% | 9 | 7,69% |
| mandatos lexicalizados | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 2,56% |
| adverbios | 8 | 44,44% | 13 | 65,00% | 61 | 52,14% |
| vocativo | 2 | 11,11% | 1 | 5,00% | 7 | 5,98% |
| preguntas retóricas | 1 | 5,56% | 1 | 5,00% | 5 | 4,27% |
| comentarios | 1 | 5,56% | 2 | 10,00% | 7 | 5,98% |
| conjunciones | 0 | 0,00% | 1 | 5,00% | 7 | 5,98% |
| locuciones | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 7 | 5,98% |
| malas palabras o eufemismos | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 2,56% |
| adjetivos maximizadores | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 5 | 4,27% |
| alargamiento vocálico | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 3 | 2,56% |
| TOTAL | 18 | | 20 | | 117 | |

Tabla 25. Recursos de intensificación del rechazo al cumplido

| Recursos de mitigación | Int. | % | Av. | % | Nat. | % |
|-------------------------------|-------------|----------|------------|----------|-------------|----------|
| interjecciones/ exclamaciones | 9 | 23,68% | 16 | 21,92% | 15 | 6,52% |
| mandatos lexicalizados | 0 | 0,00% | 2 | 2,74% | 1 | 0,43% |
| adverbios | 4 | 10,53% | 4 | 5,48% | 13 | 5,65% |
| vocativo | 0 | 0,00% | 2 | 2,74% | 3 | 1,30% |
| preguntas retóricas | 0 | 0,00% | 2 | 2,74% | 6 | 2,61% |
| comentarios | 1 | 0,00% | 1 | 1,37% | 3 | 1,30% |
| conjunciones | 10 | 26,32% | 17 | 23,29% | 39 | 16,96% |
| locuciones | 2 | 5,26% | 14 | 19,18% | 72 | 31,30% |
| malas palabras o eufemismos | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 0,43% |
| adjetivos maximizadores | 1 | 2,63% | 1 | 1,37% | 6 | 2,61% |
| alargamiento vocálico | 11 | 28,95% | 14 | 19,18% | 71 | 30,87% |
| TOTAL | 38 | | 73 | | 230 | |

Tabla 26. Recursos de mitigación del rechazo al cumplido

De nuevo, observando estos datos, vemos que los hablantes de cada grupo se comportan de manera muy distinta, no solo cuantitativamente, sino en la preferencia de uso de unos intensificadores o mitigadores frente a otros. A grandes rasgos podemos ver que hay ciertos recursos que son usados por los nativos y que no aparecen en la actuación de los dos grupos de hablantes no nativos en la mitigación e intensificación verbal del rechazo. Estos son los mandatos lexicalizados, las locuciones, las malas palabras, los

adjetivos maximizadores o el alargamiento vocálico en la intensificación del rechazo y las malas palabras, en la mitigación del rechazo. También, según podemos extraer de los datos, los participantes de nivel intermedio y los de nivel avanzado usan prácticamente las mismas estrategias para intensificar el rechazo a la ayuda, y lo hacen de una manera bastante similar. Ambos usan sobre todo los adverbios y las exclamaciones e interjecciones para intensificar el rechazo, mientras en el grupo de hablantes nativos se usan sobre todo los adverbios, en un 52% de los casos, repartiéndose el uso del porcentaje restante en las otras estrategias de una manera más o menos equitativa.

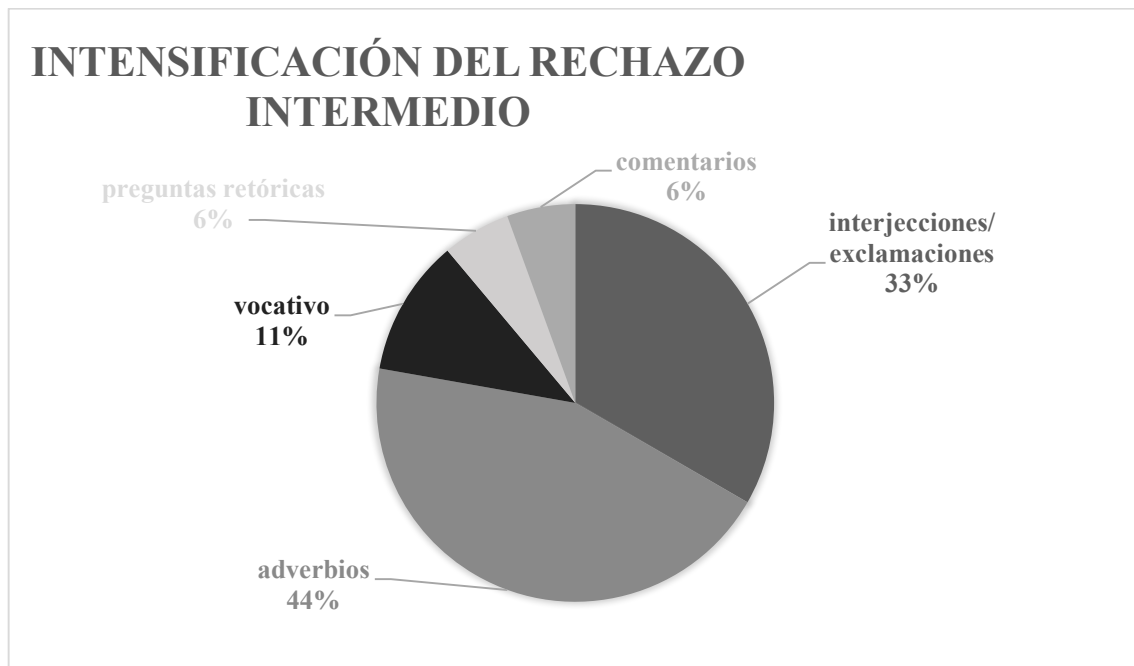


Gráfico 27. Intensificación del rechazo en el nivel intermedio

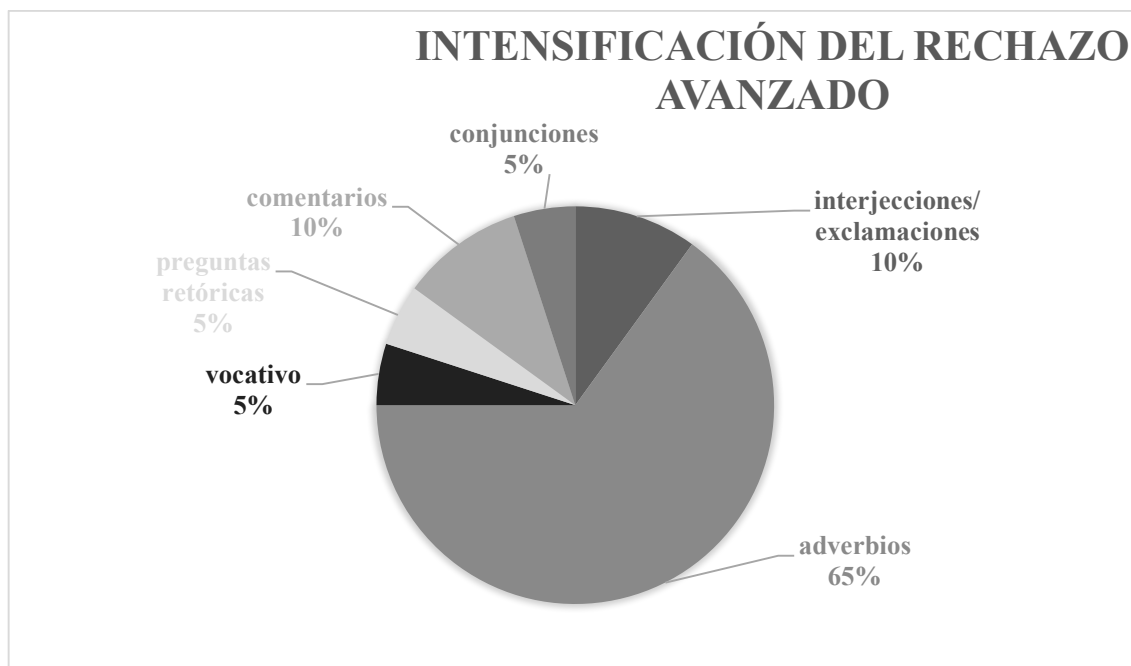


Gráfico 28. Intensificación del rechazo en el nivel avanzado

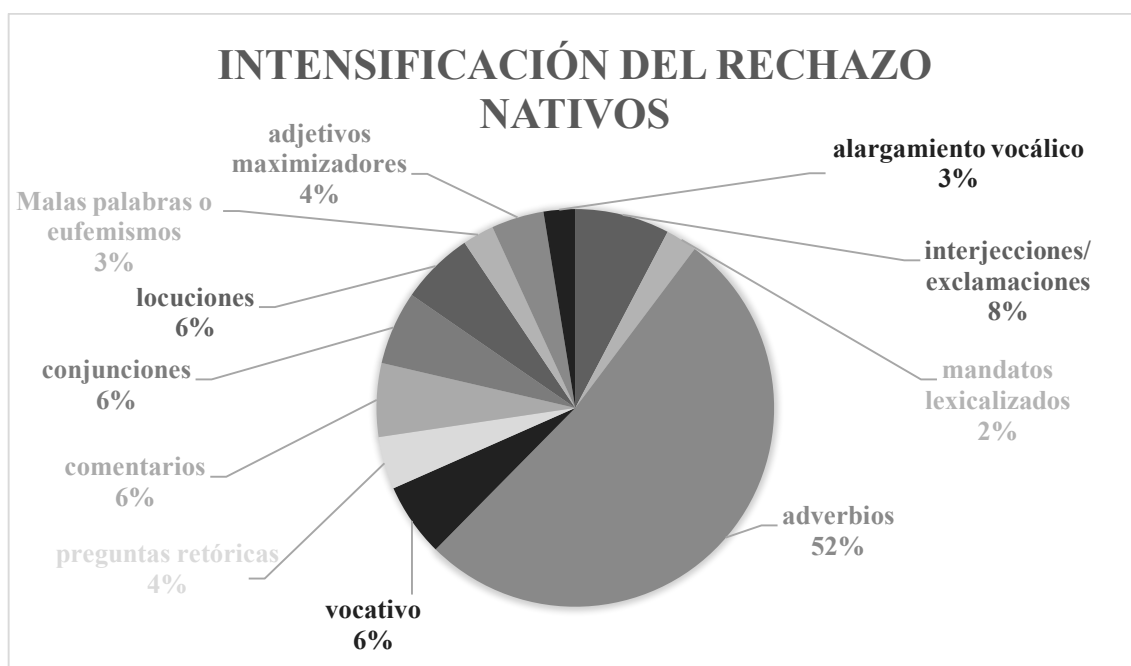


Gráfico 29. Intensificación del rechazo en los nativos

Respecto a la mitigación del rechazo, en primer lugar, podemos observar que el grupo de estudiantes de nivel avanzado posee un mayor número de estrategias diferentes para mitigar el rechazo, usando todas las que usa el grupo de los nativos, excepto las malas palabras o sus eufemismos. El grupo de nivel intermedio, por el contrario, no ha usado los recursos de los mandatos lexicalizados, los vocativos, las preguntas retóricas, o las malas palabras o eufemismos. Si observamos cuáles de las estrategias han sido más

usadas por cada uno de los grupos veremos que el alargamiento vocálico es una de las más usadas tanto por nativos como por no nativos, con un 30% en el caso de los estudiantes de nivel intermedio, un 19% en el caso de los estudiantes de nivel avanzado y un 31% en los nativos de español. Las interjecciones y exclamaciones han sido mucho más usadas por los no nativos, en un 24% y un 22% respectivamente, mientras que el grupo de nativos solamente las ha usado en un 7% de los casos. Ese grupo, el de nativos, ha preferido usar otros recursos, como las locuciones (31%) y las conjunciones (17%) como segundo y tercer recursos más usados. En el caso de los estudiantes de nivel intermedio, las locuciones han sido uno de los recursos menos usados (5%), mientras que sus compañeros de nivel avanzado las usaron en mayor medida (19%), demostrando un mayor nivel de competencia. En el caso del uso de las conjunciones, los estudiantes de nivel intermedio las han preferido como el segundo recurso más utilizado (27%), mientras que para sus compañeros de nivel avanzado fue el tercer recurso más utilizado (19%) junto con el alargamiento vocálico.

La conjunción más usada para mitigar el rechazo en los tres grupos ha sido la palabra “pero”. Respecto a las locuciones, las más usadas para mitigar el rechazo han sido “es que” y “o sea”, especialmente en el grupo de nativos.

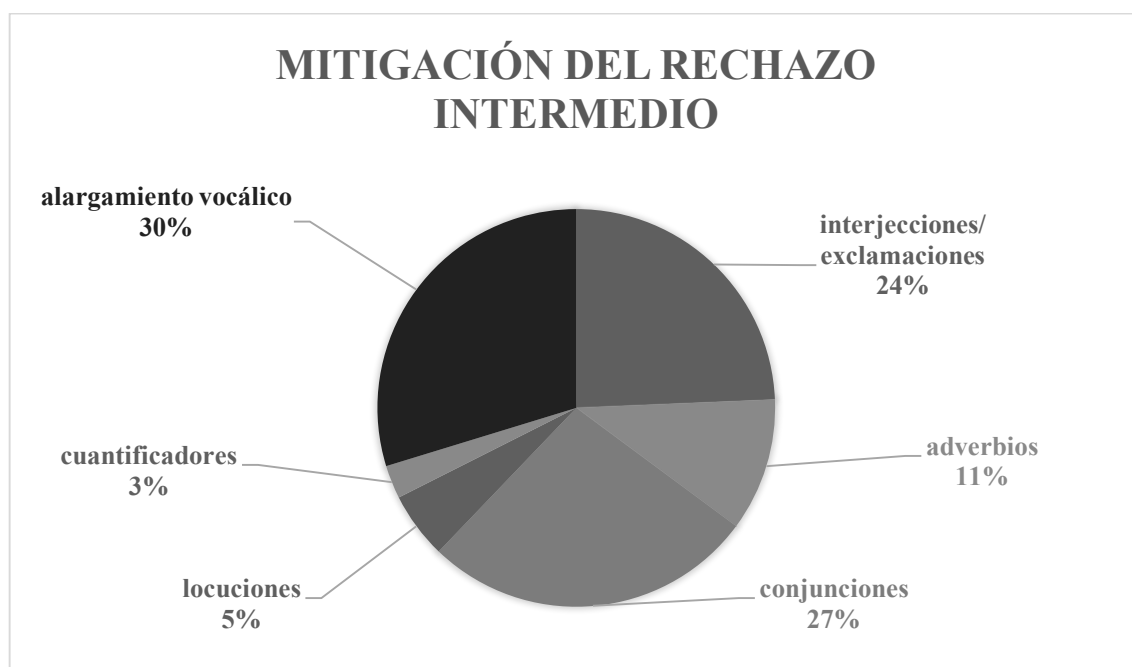


Gráfico 30. Estrategias de mitigación del rechazo en estudiantes de nivel intermedio

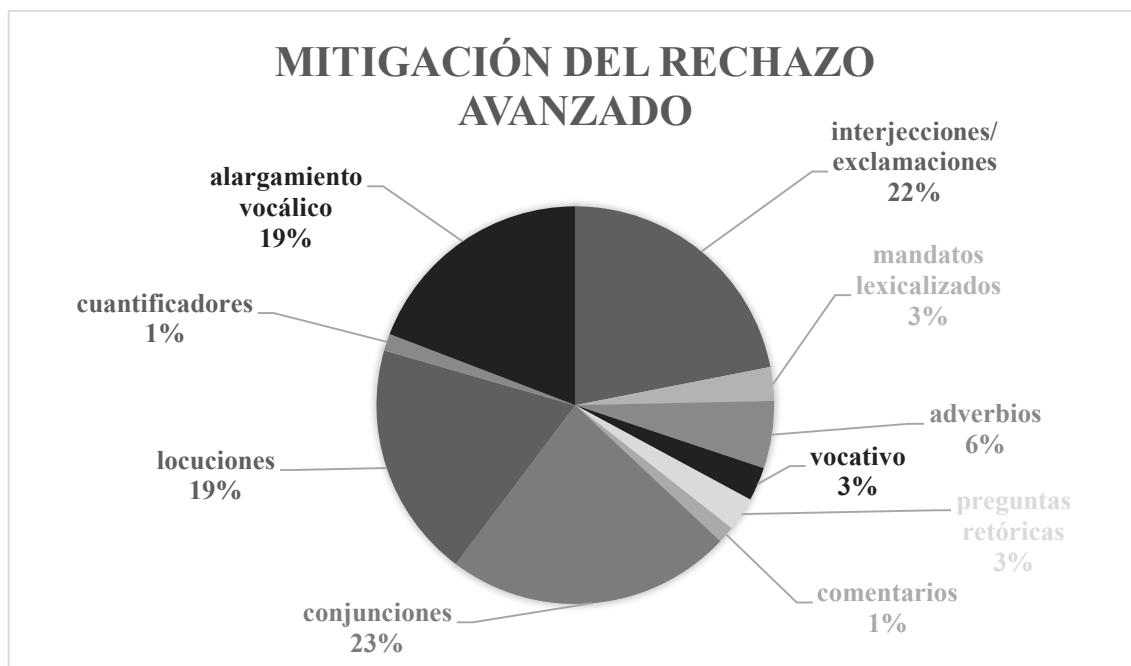


Gráfico 31. Estrategias de mitigación del rechazo en estudiantes de nivel avanzado

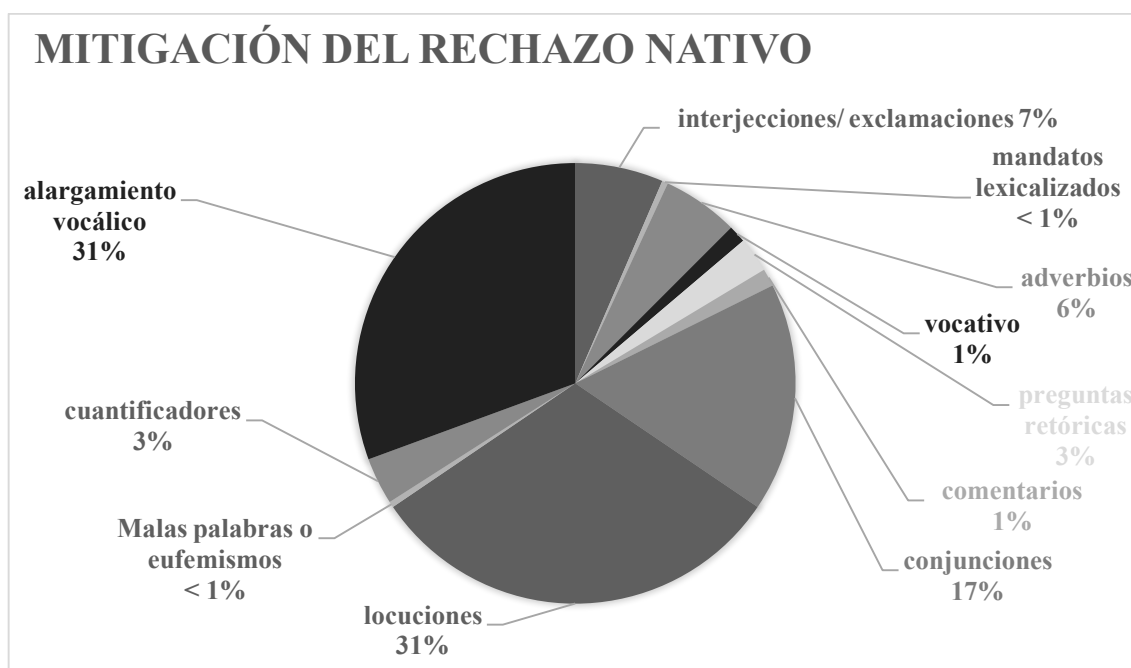


Gráfico 32. Estrategias de mitigación del rechazo en nativos

Respecto a las interjecciones y exclamaciones más usadas por los distintos grupos, cabe destacar que las más usadas por los nativos de español han sido “bueno” y “pues”. Para los hablantes no nativos, las interjecciones más usadas han sido “eh” y “oh” en el caso de los estudiantes de nivel intermedio, y “eh”, “bueno” y “ah/ay” en el caso de los hablantes de nivel avanzado.

8.1.2.5 Lenguaje no verbal del rechazo

Dentro de nuestro corpus, hemos dividido el lenguaje no verbal que ha aparecido en seis categorías:

1. Contacto físico.
2. Risa o sonrisa.
3. Miradas (mirar hacia otro lado o mirar de manera especial).
4. Gestos que se producen con la cara o la cabeza.
5. Gestos que se producen con las manos o los brazos.
6. Gestos que se producen con el resto del cuerpo.

Iremos, por tanto, analizando uno a uno los parámetros en los que se mueven las categorías de estrategias para ofrecer y rechazar ayuda que hemos etiquetado en nuestro corpus a nivel gestual. Al igual que en la catalogación de los intensificadores verbales, hay que tener en cuenta que, en ocasiones, lo que se ha marcado con una sola etiqueta contenía varias de estas estrategias al producirse varios gestos a la vez. Veamos primero una tabla general y un gráfico que muestren cómo los hablantes han usado el lenguaje no verbal tanto en el ofrecimiento de ayuda, como en su reacción:

| | Intensificador de la ayuda | | | Mitigador de la ayuda | | | Intensificador del rechazo | | | Mitigador del rechazo | | |
|-------------------------|----------------------------|-----|------|-----------------------|-----|------|----------------------------|-----|------|-----------------------|-----|------|
| | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. |
| Contacto físico | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 |
| Risa / sonrisa | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 3 |
| Miradas | 3 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 |
| Cara / cabeza | 14 | 4 | 26 | 2 | 10 | 7 | 17 | 23 | 59 | 6 | 11 | 12 |
| Manos / brazos | 34 | 20 | 51 | 12 | 11 | 21 | 53 | 49 | 115 | 8 | 11 | 28 |
| Resto del cuerpo | 7 | 0 | 7 | 4 | 8 | 7 | 4 | 0 | 2 | 1 | 4 | 11 |

Tabla 27. El lenguaje no verbal y partes del cuerpo con las que se ofrece ayuda y se rechaza

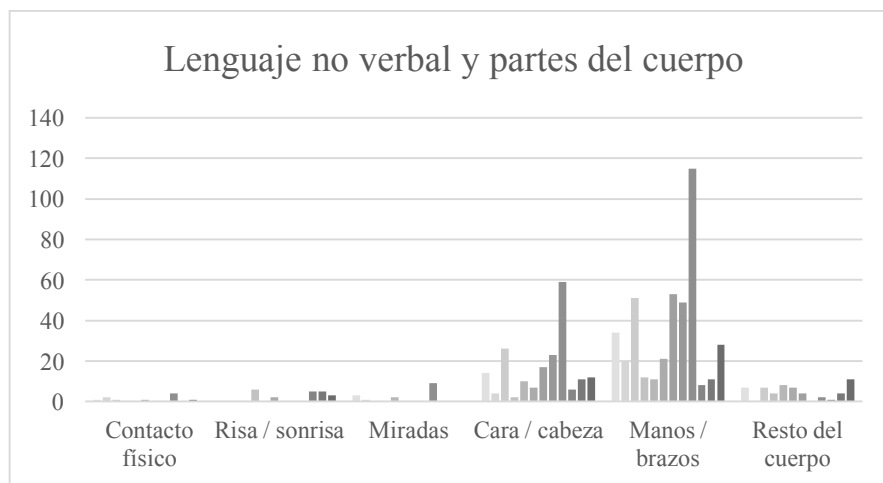


Gráfico 33. El lenguaje no verbal y las partes del cuerpo con las que se ofrece ayuda y se rechaza

Como se puede observar en el gráfico, la mayoría de los gestos se centran en la cabeza, la cara y las manos de los interlocutores. Veamos ahora el lenguaje no verbal que ha aparecido en cada una de las estrategias analizadas.

8.1.2.5.1 El lenguaje no verbal del ofrecimiento de ayuda

Los hablantes, al ofrecer ayuda a sus interlocutores han usado las siguientes partes del cuerpo:

| | Intensificador de la ayuda | | | Mitigador de la ayuda | | |
|-------------------------|----------------------------|----------|--------|-----------------------|----------|--------|
| | Intermedio | Avanzado | Nativo | Intermedio | Avanzado | Nativo |
| Contacto físico | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Risa / sonrisa | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 2 |
| Miradas | 3 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Cara / cabeza | 14 | 4 | 26 | 2 | 10 | 7 |
| Manos / brazos | 34 | 20 | 51 | 12 | 11 | 21 |
| Resto del cuerpo | 7 | 0 | 7 | 4 | 8 | 7 |

Tabla 28. Intensificadores y mitigadores no verbales del ofrecimiento de ayuda

Lo primero que podemos observar en cuanto los intensificadores gestuales, es que no hay una gran diferencia entre los hablantes respecto al contacto físico y no se ha usado la expresividad de los ojos para intensificar la ayuda ofrecida en ninguno de los tres grupos. La intensificación de la ayuda ofrecida se ha centrado en la cara, la cabeza y las manos, siendo el grupo de españoles el que más ha gesticulado con la cara o ha hecho

más movimientos expresivos con la cabeza, seguido del grupo de hablantes de nivel intermedio. Igualmente, en los gestos producidos con las manos o los brazos, los hablantes nativos han sido los que más gestos han producido, seguidos de los hablantes de nivel intermedio y, por último, los hablantes de nivel avanzado. Pensamos que el hecho de que los hablantes no nativos gesticulen menos es un indicador de que el acto de ofrecer ayuda es un acto impositivo, y en su cultura, algo no muy bien visto, como ya comentamos anteriormente. El hecho de que los hablantes de nivel intermedio hayan gesticulado más que los hablantes de nivel avanzado tanto con las manos, como con la cabeza y la cara, se puede deber a que quieran compensar su falta de competencia verbal con gestos. Esto se puede observar también en el número de gestos que realizan con otras partes del cuerpo que no sean las anteriormente citadas. Igualmente, los hablantes de nivel intermedio utilizan más la mirada para intensificar el rechazo a su interlocutor. Sin embargo, al no ser de nuevo cantidades muy elevadas ni diferentes no se puede extraer ninguna conclusión de este hecho.

Del mismo modo, podemos ver que los españoles utilizan el lenguaje no verbal más que los estadounidenses a la hora de intensificar la ayuda que están ofreciendo. Este hecho puede venir dado por el número de no aceptaciones que sus interlocutores han realizado, lo que les obliga a insistir y, por tanto, volver a enfatizarlo. Igualmente, dado que la insistencia es una estrategia de cortesía a la hora de ofrecer ayuda, pensamos que la intensificación no verbal, también más numerosa, se ha producido apoyando esta insistencia cortés verbal.

En cuanto a los mitigadores de la ayuda, hemos observado que, en los hablantes de nivel intermedio se ha producido la risa y la sonrisa en más ocasiones que en el grupo de hablantes nativos, o que en el grupo de hablantes de nivel avanzado, donde no se ha producido. De nuevo observamos que, en los tres grupos se han producido la mayoría de los gestos de manera similar, siendo los más frecuentes aquellos producidos con la cara, la cabeza y las manos, aunque el resto del cuerpo ha jugado un papel importante en los grupos nativo y avanzado, donde se han usado los hombros como mitigación, al levantarlos.

8.1.2.5.2 El lenguaje no verbal del rechazo a la ayuda

Los hablantes de nuestro corpus han rechazado gestualmente de la siguiente manera:

| | Intensificador del rechazo | | | Mitigador del rechazo | | |
|-------------------------|----------------------------|----------|--------|-----------------------|----------|--------|
| | Intermedio | Avanzado | Nativo | Intermedio | Avanzado | Nativo |
| Contacto físico | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 |
| Risa / sonrisa | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 3 |
| Miradas | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 |
| Cara / cabeza | 17 | 23 | 59 | 6 | 11 | 12 |
| Manos / brazos | 53 | 49 | 115 | 8 | 11 | 28 |
| Resto del cuerpo | 4 | 0 | 2 | 1 | 4 | 11 |

Tabla 29. Intensificadores y mitigadores no verbales del rechazo

En la anterior tabla podemos observar varios fenómenos que nos llaman la atención. El primero, en los intensificadores del rechazo, es el uso de estrategias por parte de los hablantes nativos que no son usadas por los hablantes no nativos, como el contacto físico o las miradas. Parece claro que, al menos en el caso de las miradas, estas juegan un papel importante dentro del rechazo gestual de los nativos. Asimismo, el hecho de que en el grupo de los nativos se haya producido contacto físico para rechazar ayuda y no haya sido así en el caso de los no nativos nos llama la atención. En las cuatro ocasiones en las que se ha producido contacto físico para intensificar el rechazo la ayuda ofrecida, se le ha tocado la extremidad superior al interlocutor, en dos ocasiones el brazo y en las otras dos el hombro.

Otra información que podemos extraer de los datos del lenguaje no verbal en el rechazo es que, de nuevo, los españoles se muestran mucho más proclives a usar el lenguaje no verbal que sus compañeros angloparlantes. Pensamos que este hecho no se debe solo a la insistencia que han sufrido por parte de sus interlocutores para que aceptaran la ayuda que les estaban ofreciendo, sino que, en general, los hablantes españoles tienden a ser mucho más prolijos que los estadounidenses en mostrar sus emociones e intenciones gestualmente.

Respecto a la mitigación no verbal del rechazo, parece que los hablantes de nivel avanzado tienen una competencia más similar a los nativos que los hablantes de nivel intermedio. Los hablantes de nivel avanzado mitigan más el rechazo que sus compañeros de nivel intermedio y lo hacen en unas proporciones más similares a las de sus

compañeros nativos, que a las de sus compañeros de nivel intermedio, en la mayoría de los casos.

Por último, otro dato que cabe destacar es que hay un gesto que se ha producido en los hablantes nativos en tres ocasiones y no se ha producido entre los hablantes no nativos para mitigar el rechazo: el chascar los dedos.

8.2 EL CUMPLIDO

En este apartado analizaremos las respuestas a un cumplido dado por uno de los participantes a otro. Hemos elegido el cumplido sobre la capacidad de hablar un idioma ya que era un contenido en el que la variable de género no interfería en las repuestas de los estudiantes como lo podría hacer en otro tipo de cumplido, como un cumplido sobre el aspecto físico o un bien material. En los siguientes subapartados examinaremos el cumplido de manera tanto cuantitativa como cualitativa a través de los tres grupos que hemos analizado para así poder ver las posibles diferencias que haya entre ellos.

8.2.1 Análisis cuantitativo de los datos

En este subapartado examinaremos cuantitativamente las estrategias que usan tanto el hablante (quien realiza el cumplido) como el oyente (quien recibe y reacciona al cumplido) a la hora de realizar el acto de habla del cumplido.

Para analizar las estrategias que han usado los participantes de nuestro corpus, hemos dividido los cumplidos en diferentes tipos dependiendo de si son directos o indirectos (Bustos 2007) o de si son formulaicos o creativos, o implícitos o explícitos (Maíz Arévalo 2010). Por tanto, dividiremos las estrategias para hacer cumplidos en tres grupos:

| Estrategias de los cumplidos | Etiquetación | |
|--|--------------|---------|
| Directo / indirecto | C-DIR | C-IND |
| Explícito / implícito | C-EXP | C-IMP |
| Formulaico / creativo | C-FOR | C-CRE |
| Intensificadores verbales y gestuales | C-INT | C-INT-G |

Tabla 30. Tipos de cumplidos

Para analizar la respuesta al cumplido hemos aunado la catalogación de Herbert y Straight (1989), con la de Holmes (1986) de manera que podamos reflejar todos los recursos y estrategias que aparecían en nuestro corpus. Asimismo, hemos añadido etiquetas gestuales para poder analizar el lenguaje no verbal de los cumplidos.

| Estrategias de reacción a un cumplido y sus etiquetaciones | | |
|---|---|---|
| Aceptar | Rechazar | Cuestionar |
| Palabras de apreciación A-PAP | Reasignación del cumplido R-REA | Preguntar / cuestionar el cumplido P-PRE |
| Comentarios de apreciación A-CAC | Devolver el cumplido R-DEV | Exageración del orgullo P-ORG |
| | Bajar la cualificación (de acuerdo) R-BAJ | Comentario histórico del hecho P-COM |
| | Quitar importancia (en desacuerdo) R-QUI | No reconocer el cumplido P-NOR |
| | Desacuerdo R-DES | Reinterpretarlo como petición P-PET |
| | | Cuestionar la exactitud o precisión del cumplido P-EXA |
| | | Cuestionar la sinceridad del cumplido P-SIN |
| Aceptación gestual A-GES | Rechazo gestual R-GES | Cuestionar el cumplido gestualmente P-GES |

Tabla 31. Estrategias de reacción a un cumplido

A continuación, ofrecemos una tabla en la que se muestran las estrategias que se han usado en cada grupo para expresar un cumplido y reaccionar a él:

| Intermedio | | Avanzado | | Nativos | |
|------------|----|----------|----|---------|-----|
| c-cre | 41 | c-cre | 38 | c-cre | 71 |
| c-dir | 58 | c-dir | 55 | c-dir | 91 |
| c-exp | 33 | c-exp | 30 | c-exp | 43 |
| c-for | 18 | c-for | 22 | c-for | 20 |
| c-imp | 26 | c-imp | 30 | c-imp | 48 |
| c-ind | 1 | c-ind | 5 | c-ind | 0 |
| c-int | 41 | c-int | 43 | c-int | 167 |
| c-int-g | 80 | c-int-g | 81 | c-int-g | 158 |

Tabla 32. Estrategias para hacer un cumplido

| Intermedio | | Avanzado | | Nativos | |
|------------|----|----------|----|---------|----|
| a-cac | 7 | a-cac | 12 | a-cac | 9 |
| a-ges | 43 | a-ges | 55 | a-ges | 66 |
| a-pap | 36 | a-pap | 47 | a-pap | 34 |
| p-com | 13 | p-com | 2 | p-com | 3 |
| p-exa | 5 | p-exa | 2 | p-exa | 1 |
| p-ges | 29 | p-ges | 13 | p-ges | 43 |
| p-nor | 4 | p-nor | 2 | p-nor | 15 |
| p-org | 1 | p-org | 2 | p-org | 2 |
| p-pet | 1 | p-pet | 0 | p-pet | 1 |
| p-pre | 4 | p-pre | 5 | p-pre | 8 |
| p-sin | 4 | p-sin | 2 | p-sin | 15 |
| r-baj | 12 | r-baj | 13 | r-baj | 15 |
| r-des | 16 | r-des | 11 | r-des | 17 |
| r-dev | 6 | r-dev | 4 | r-dev | 4 |
| r-ges | 68 | r-ges | 32 | r-ges | 65 |
| r-qui | 14 | r-qui | 6 | r-qui | 16 |
| r-rea | 2 | r-rea | 0 | r-rea | 1 |

Tabla 33. Estrategias para reaccionar a un cumplido

A continuación, ofrecemos las mismas tablas, pero ordenando las estrategias de mayor a menor, comenzando con las más usadas en cada grupo:

| Intermedio | | Avanzado | | Nativos | |
|------------|----|----------|----|---------|-----|
| c-int-g | 80 | c-int-g | 81 | c-int | 167 |
| c-dir | 58 | c-dir | 55 | c-int-g | 158 |
| c-cre | 41 | c-int | 43 | c-dir | 91 |
| c-int | 41 | c-cre | 38 | c-cre | 71 |
| c-exp | 33 | c-exp | 30 | c-imp | 48 |
| c-imp | 26 | c-imp | 30 | c-exp | 43 |
| c-for | 18 | c-for | 22 | c-for | 20 |
| c-ind | 1 | c-ind | 5 | c-ind | 0 |

Tabla 34. Estrategias para hacer un cumplido ordenadas por preferencia dentro de cada grupo

| Intermedio | | Avanzado | | Nativos | |
|------------|----|----------|----|---------|----|
| r-ges | 68 | a-ges | 55 | a-ges | 66 |
| a-ges | 43 | a-pap | 47 | r-ges | 65 |
| a-pap | 36 | r-ges | 32 | p-ges | 43 |
| p-ges | 29 | p-ges | 13 | a-pap | 34 |
| r-des | 16 | r-baj | 13 | r-des | 17 |
| r-qui | 14 | a-cac | 12 | r-qui | 16 |
| p-com | 13 | r-des | 11 | p-nor | 15 |
| r-baj | 12 | r-qui | 6 | p-sin | 15 |
| a-cac | 7 | p-pre | 5 | r-baj | 15 |
| r-dev | 6 | r-dev | 4 | a-cac | 9 |
| p-exa | 5 | p-com | 2 | p-pre | 8 |
| p-nor | 4 | p-exa | 2 | r-dev | 4 |
| p-pre | 4 | p-nor | 2 | p-com | 3 |
| p-sin | 4 | p-org | 2 | p-org | 2 |
| r-rea | 2 | p-sin | 2 | p-exa | 1 |
| p-org | 1 | p-pet | 0 | p-pet | 1 |
| p-pet | 1 | r-rea | 0 | r-rea | 1 |

Tabla 35. Estrategias para reaccionar a un cumplido ordenadas por preferencia dentro de cada grupo

8.2.1.1 Estrategias para hacer un cumplido

En esta sección analizaremos las estrategias que han usado los tres grupos de hablantes para hacer un cumplido.

La primera diferencia que hemos observado entre los grupos es que hay mayor número de cumplidos por parte de los españoles que por parte de los estadounidenses.



Gráfico 34. Número total de cumplidos

Esto podría ser debido a que, como apuntaba Maíz-Arévalo (2012), los cumplidos en español son más elaborados, más extensos y se desarrollan en un mayor número de turnos.

| | nº turnos total | media de turnos |
|-------------------|-----------------|-----------------|
| Intermedio | 259 | 21,58 |
| Avanzado | 245 | 20,42 |
| Nativo | 355 | 29,58 |

Tabla 36. Número de turnos del cumplido

Esto tiene que ver con que en español es descortés aceptar el cumplido en el primer turno (Miquel 2004) y, por lo tanto, se producirán más cumplidos, ya que el halago no se ha aceptado justo inmediatamente después de que se haya producido, en el turno siguiente, con lo que hay que insistir y volver a realizarlo, incluso en tres ocasiones más, como vemos en el siguiente ejemplo extraído de nuestro corpus:

(a)

#53: [y jolín] la verdad es que hablas inglés, pero que te cagas (junta índice y pulgar un los mueve de arriba abajo, se coloca el pelo tras de la oreja y deja caer la mano). ¡Yo me quedé alucinada!

#54: **¡Buah, qué va::!** (piernas y manos cruzadas a la altura del regazo) **¿tú =crees? =**

#53: (cruza los brazos y asiente con la cabeza llevándola hacia atrás) [¿Que no?] jolín (mira hacia otro lado y la vuelve a mirar), ¡una envidia!

#54: **=Bua::h=** (descruza las piernas y se aleja un paso mirando a otro lado)

#53: [Que yo te veía] ahí ta ta ta tá (mueve las manos hacia delante en círculos y abre los brazos con las palmas hacia arriba)

#54: (risas, descruza las piernas y sigue con las manos juntas en el regazo, las vuelve a cruzar)

#53: Y yo es que, aluciné contigo (deja caer las manos con las palmas abiertas sobre los muslos)

#54: Jo::, gracias.

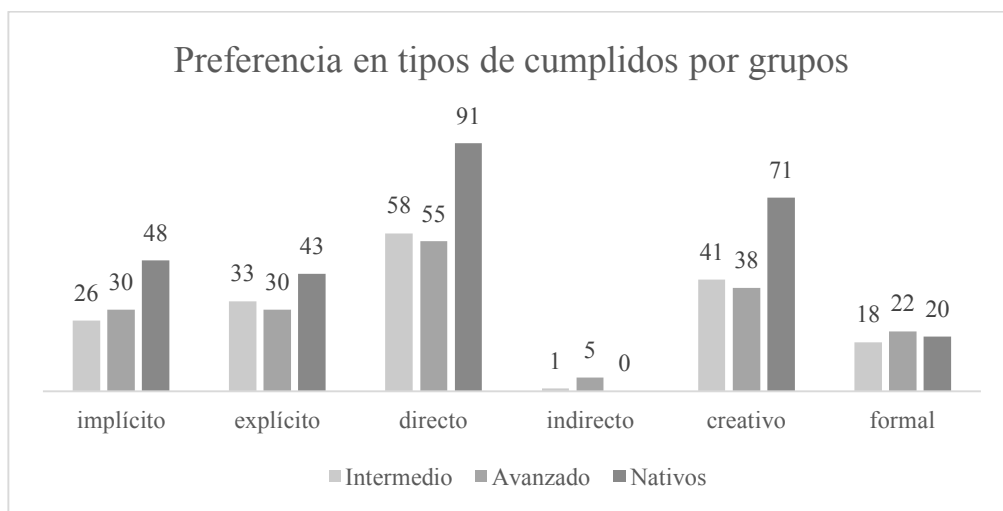


Gráfico 35. Preferencias en tipos de cumplidos por grupos

En vista de los datos generales que tenemos en la tabla, podemos apreciar una clara preferencia de los hablantes en general por el cumplido directo, frente al indirecto. Asimismo, en contra de lo que enseñan los manuales de idiomas normalmente, se prefiere el cumplido creativo, especialmente en el grupo de los hablantes nativos de español, frente al cumplido formulaico, al contrario de lo que sostienen Manes y Wolfson (1981), y de acuerdo con lo que apunta Maíz-Arévalo (2012:982), cuando afirma que los cumplidos implícitos (esto es, normalmente no formulaicos) se prefieren en contextos en los que se evalúan las cualidades de alguien, como es en nuestro caso.

Podemos observar también diferencias en cuanto a la preferencia por el cumplido implícito por parte del grupo de hispanohablantes, respecto a la preferencia del cumplido explícito por parte de los otros dos grupos. Esto podría ser una fuente de interferencia entre nativos y no nativos a la hora de reconocer este acto de habla, ya que los cumplidos implícitos dependen del contexto cultural y espaciotemporal donde se producen y no siguen necesariamente las fórmulas convencionales del cumplido (Maíz-Arévalo 2012), como vemos en el siguiente ejemplo:

(a)

#49: [No no no no] pero, o sea, es que ¡hablas inglés de puta =madre tía!= (mira hacia fuera y vuelve a mirarla, aproxima su cabeza hacia ella)

#50: [Bueno] a ver (mira para otro lado). ¿Sabes? ¡Que tampoco será para tanto! (abre las manos con las palmas hacia arriba a la altura de la cintura) Pues ¡yo qué sé! =¿no?=
#49: [**¿Cómo que] no será para tanto?** Hablas inglés fenomenal, Mar (niega suavemente con la cabeza). O sea. **Es que te ha venido, te ha venido el año este:: increíble =¡pero increíble!**= (niega suavemente con la cabeza)

#50: [¿Ah sí?] ¿se me nota entonces=
#49: ¡Joder! (mira bruscamente hacia otro lado y vuelve a mirarla)

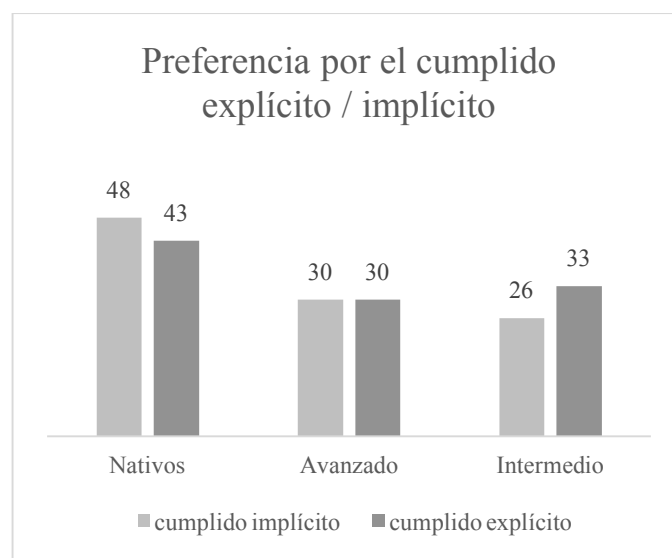


Gráfico 36. Preferencia por el cumplido implícito / cumplido explícito

El resto de los cumplidos, como podemos ver en el gráfico general, se han producido de una manera similar entre los distintos grupos.

Respecto a los modificadores que hemos podido observar, veremos que para hacer el cumplido sólo hemos analizado el intensificador, ya que no tendría sentido mitigar un cumplido, dado que es un acto valorizante de la imagen. Apreciamos en los datos de nuestra muestra que los grupos de estadounidenses se comportan de manera muy similar entre sí. Sin embargo, el número de intensificadores en el caso del grupo español se dobla (en el caso de los intensificadores gestuales) y cuadruplica (en el caso de los intensificadores verbales) en número respecto al usado por los grupos estadounidenses, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

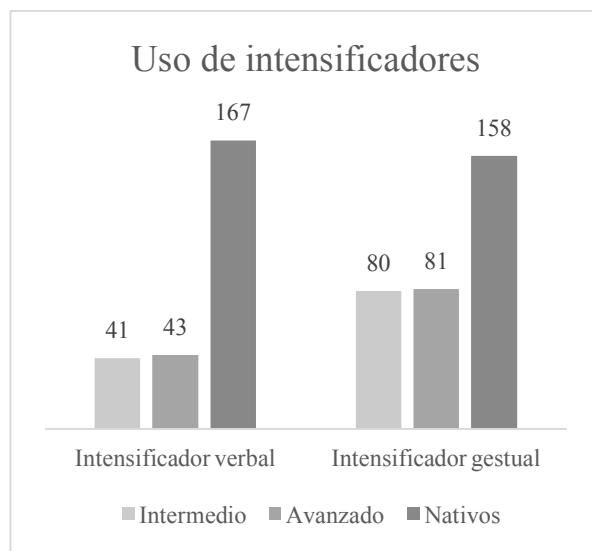


Gráfico 37. Uso de intensificadores en el acto de habla del cumplido

Este hecho puede deberse a varios motivos. El primero es que, en el caso de la cultura estadounidense, como ya hemos visto, el cumplido es algo muy común y muy frecuente. Esto hace que no necesite reforzarse ni elaborarse tanto como un acto de habla que es menos común y, por lo tanto, algo que hay que enfatizar, como es el cumplido en el caso de los españoles. Ya que este acto de habla, en EE.UU., es una parte natural de una conversación entre amigos, es algo que se hace rápido y sin profundizar ni darle demasiada importancia. Al contrario, para los españoles es algo excepcional que no sólo lo intensifican más y es un acto de habla más elaborado en general (Maíz-Arévalo 2012), sino que el número de intensificaciones viene dado por el número de veces que se hace el cumplido, se rechaza (en el caso de los españoles) y se insiste en él, como podemos observar en el siguiente gráfico, donde el número de intensificadores es prácticamente el mismo en los grupos estadounidenses:

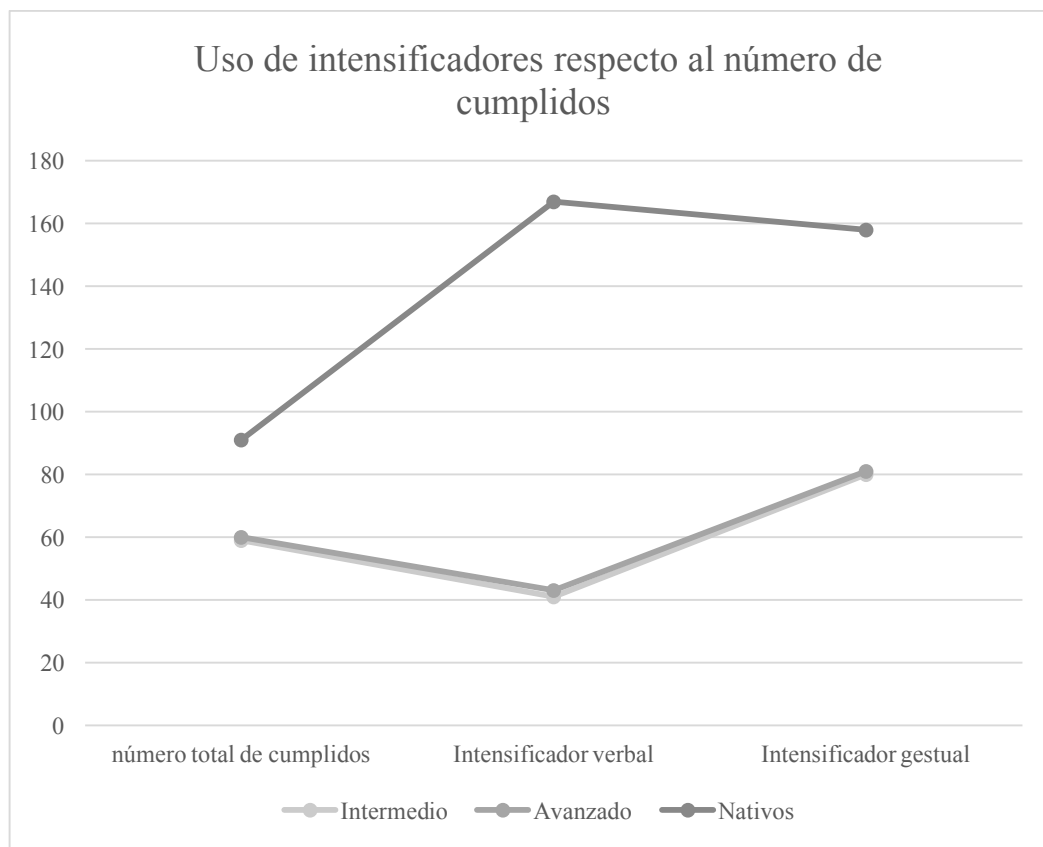


Gráfico 38. Uso de intensificadores respecto al número de cumplidos dados

Otro hecho que nos llama la atención es que en los grupos de no nativos hay más intensificadores gestuales que verbales, mientras en los nativos no es así. Pensamos que este hecho puede ser debido a que se trata de compensar la falta de competencia comunicativa verbal con gestos, pero también puede haber otros motivos más allá de la falta de competencia, como que una cultura sea más gestual que la otra y se quiera imitar.

8.2.1.2 Estrategias para reaccionar a un cumplido

En esta sección analizaremos las estrategias que han usado los tres grupos de hablantes para reaccionar al cumplido que le han hecho sus interlocutores.

En el gráfico que ofrecemos a continuación podemos apreciar las diferencias que hay entre los dos grupos. En este caso no hay similitud numérica entre los grupos de hablantes estadounidenses, sin embargo, el grupo de estudiantes intermedio parece ser más similar al nativo que el grupo de estudiantes avanzado. Pensamos que los estudiantes de nivel intermedio pueden parecer más modestos que los avanzados, esto es, aceptan menos el cumplido y lo rechazan y cuestionan más que los de nivel avanzado, por la propia naturaleza del cumplido, su capacidad de hablar bien español. Teniendo en cuenta

que esta capacidad difiere con el nivel de los estudiantes, podemos ver, pues, cómo esta variable ha influido en los datos que hemos recogido en nuestra muestra.

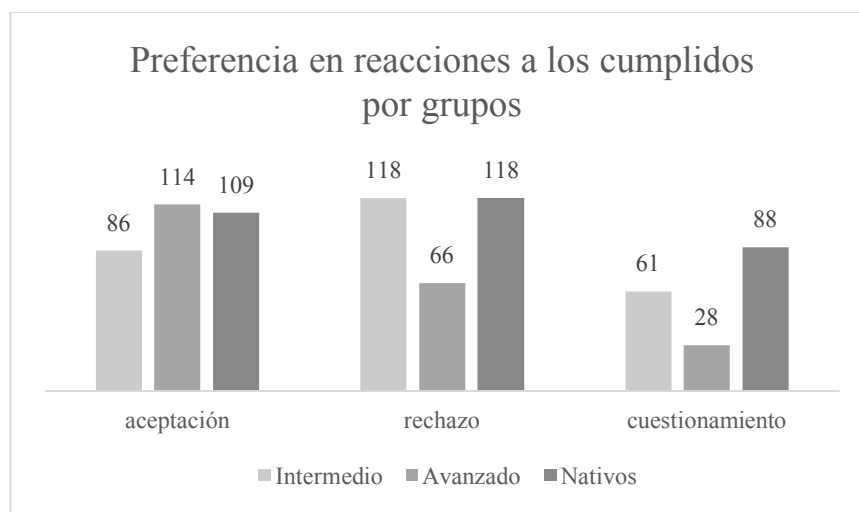


Gráfico 39. Preferencia en reacciones al cumplido por grupos

En general, si analizamos los datos por frecuencia de uso, tanto las aceptaciones, los rechazos como los cuestionamientos, en su versión gestual, han sido las estrategias más usadas por los tres grupos para reaccionar a un cumplido. Veamos las diferencias numéricas entre grupos de estos recursos paralingüísticos:

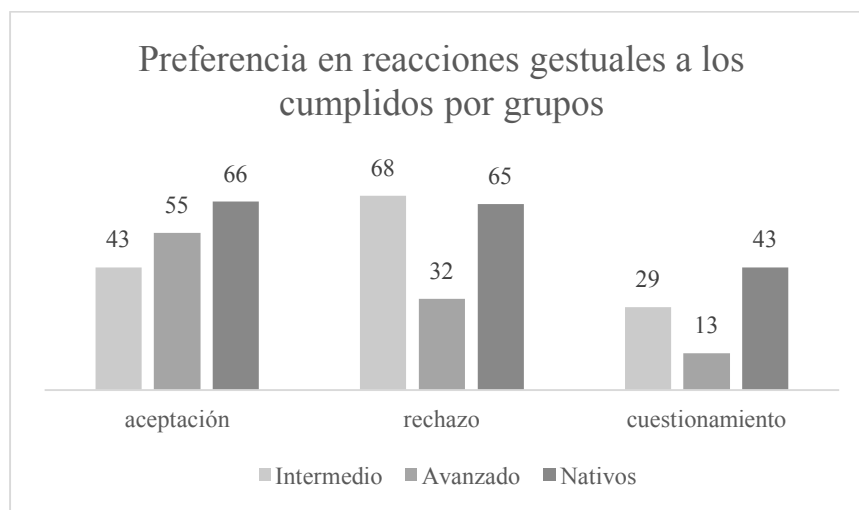


Gráfico 40. Preferencia en reacciones gestuales a los cumplidos

Este gráfico también nos muestra que gestualmente los estudiantes de nivel intermedio rechazan y cuestionan los cumplidos más que los estudiantes de nivel avanzado y los aceptan menos que ellos. Sus gestos se corresponden pues, con sus reacciones verbales, como podemos ver si comparamos el gráfico anterior con el siguiente:

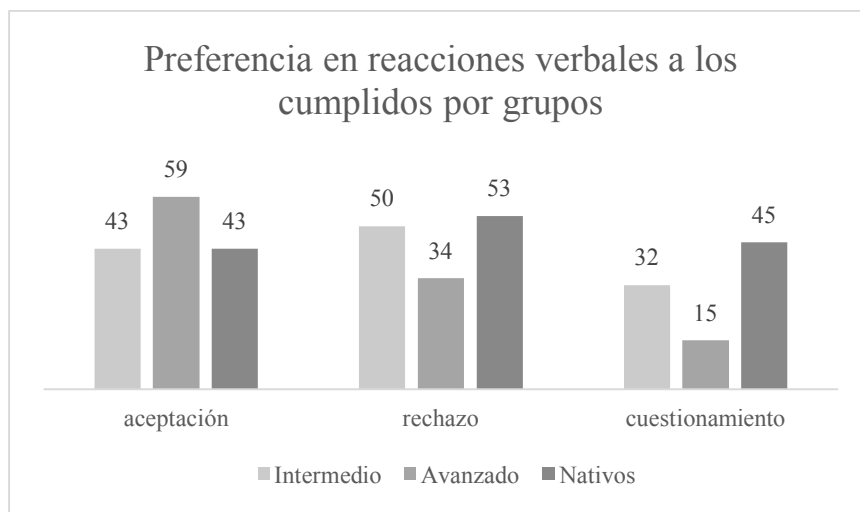


Gráfico 41. Preferencias en reacciones verbales al cumplido

Comparemos ahora, la aceptación, el rechazo y el cuestionamiento del cumplido viendo las microestrategias que han usado los participantes de cada grupo para aceptar, rechazar, y cuestionar el cumplido que se les ha hecho. En los siguientes gráficos podemos apreciar las diferencias entre los tres grupos:

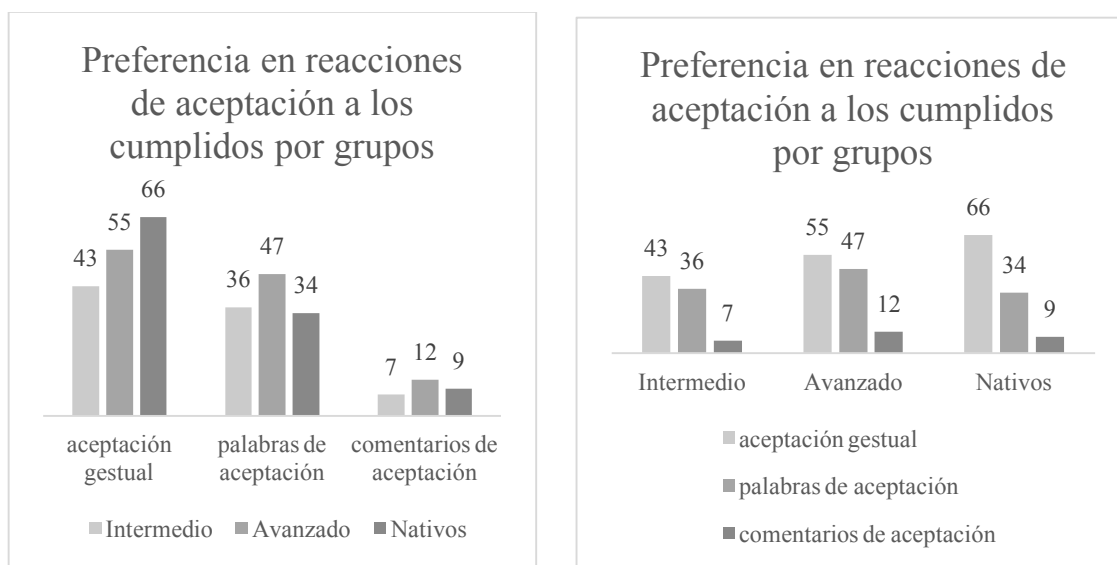


Gráfico 42. Preferencia en reacciones de aceptación a los cumplidos por grupos

Lo primero que podemos apreciar es que la microestrategia menos usada para aceptar un cumplido por los tres grupos son los comentarios de aceptación. A continuación, el siguiente dato que llama la atención es la preferencia gestual de la aceptación por parte de los nativos. Debemos tener en cuenta que esta aceptación gestual puede suceder al mismo tiempo que la aceptación verbal y apoyándola (a); sola, sin apoyar a la aceptación verbal sirviendo así ella sola como respuesta al cumplido (b); o

incluso contradiciendo al rechazo o el cuestionamiento verbal (c), como podemos ver en los siguientes ejemplos:

(a)

#50: **(junta las manos a la altura del pecho, y luego las baja a la altura del estómago, juntas)** [Joder, pues muchas gracias, porque] joder, **(click labiodental)** o sea, **(asiente, pone las manos sobre la zona del estómago y luego se las frota)** te lo agradezco, ¿eh?

(b)

#58: No te puedo decir que se vaya a matricular nadie en la uni (levanta los hombros), porque no tal (abre los brazos con las palmas hacia arriba). Pero de verdad que flipé. (asiente y niega con la cabeza) Con e::l, con tu nivel de inglés, tía.

#57: **(asiente mirando hacia abajo)**

#58: O sea, enhorabuena.

#57: **(asiente dos veces)**

#58: De hecho venía na' más que pa' decirte eso.

(c)

#63: Es que ere- eres un- un pozo de sabiduría =para nosotros= (con las manos a la altura del estómago, los brazos semiflexionados y las palmas hacia arriba, mueve ligeramente las manos arriba, abajo, y a los lados)

#64: **[(se ríe muy alto y se balancea de adelante a atrás y a los lados)]** ¡Qué =exagerado! ¡Qué pelota!=

Pensamos que esta aceptación gestual masiva aparece en el grupo de nativos para contrarrestar la regla implícita española de comportarse de manera modesta al recibir un cumplido y no aceptarlo directamente. Los gestos aquí demuestran lo que el hablante siente, aunque esto se contradiga con lo que está expresando verbalmente. Pensamos que esto puede estar relacionado con la teoría del neurocientífico y neuropsicólogo Paul MacLean (1990) sobre el cerebro triuno, la cual afirma que el cerebro humano es en realidad tres cerebros en uno: el reptiliano, el sistema límbico y el neurocortex. El primero sería el más primitivo, propio de los reptiles, por el cual reaccionamos inconscientemente a los estímulos que recibimos, por supervivencia, por ejemplo, huyendo de un peligro. El segundo, el cerebro límbico, sería el propio de los mamíferos, cuya función es expresar los sentimientos, como el dolor, la alegría o la compasión. El tercero, el cerebro racional, sería el propio de los humanos, cuya función principal es el pensamiento abstracto y creativo y por el cual tenemos conciencia, planificamos operaciones, etc. Al parecer, en

este caso, los hablantes españoles tendrían un conflicto interno entre su cerebro emocional y su cerebro racional, entre lo que sienten realmente (orgullo porque les han dicho que hablan muy bien inglés) y cómo tienen que actuar: comedida y modestamente. De modo que lo que hacen es reprimir su lenguaje verbal, siguiendo, por tanto, las normas de la cortesía en español, pero a la vez, no pueden evitar expresar su alegría a través del lenguaje no verbal.

Volviendo a los gráficos que comparan el comportamiento de los grupos estudiados respecto a la aceptación del cumplido, otro dato que nos llama la atención es que el grupo de hablantes no nativos aprendientes de español en un nivel avanzado es el que más instancias tiene tanto de palabras de aceptación como de comentarios de aceptación. Este dato, igualmente, puede deberse a la naturaleza del *role-play* propuesto a los participantes de la investigación y su nivel del uso del español.

En cuanto al rechazo del cumplido, de nuevo vemos similitudes entre los grupos de sujetos de nivel intermedio y los nativos, por ejemplo, en mostrar desacuerdo, quitarle importancia al cumplido, o mostrar rechazo gestual, estrategias que usan más que los participantes del nivel avanzado.

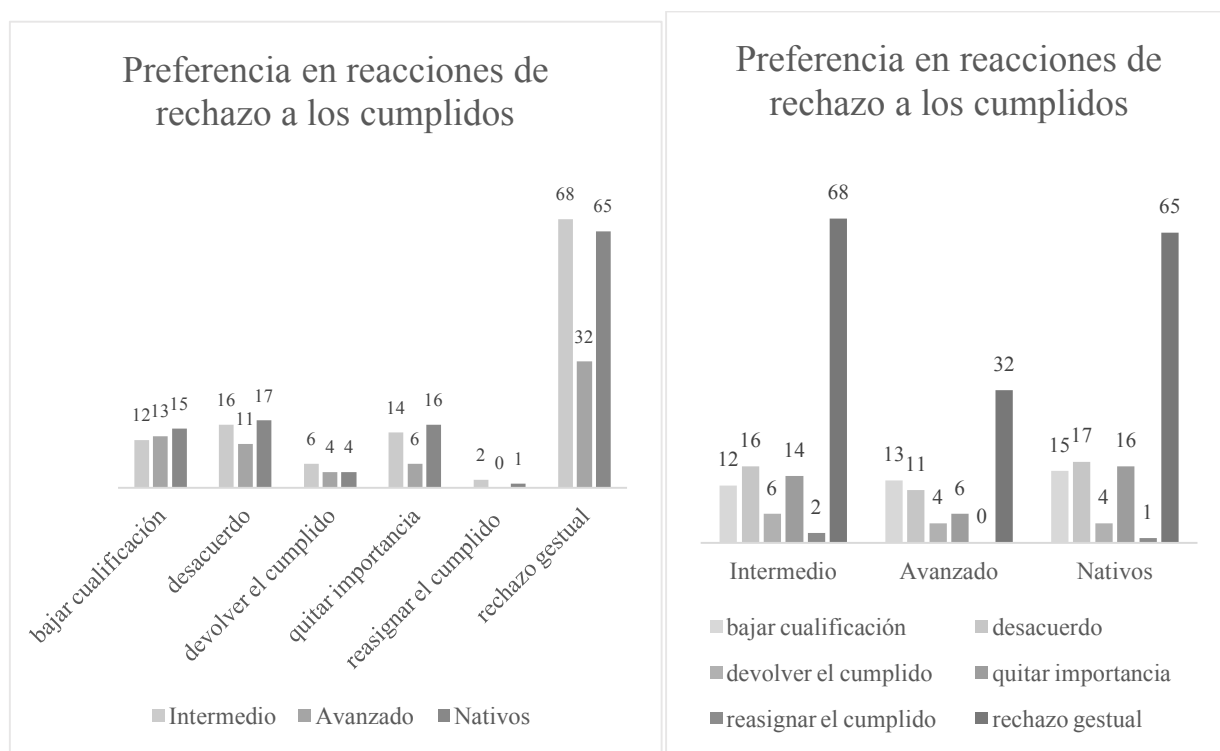


Gráfico 43. Preferencia en reacciones de rechazo a los cumplidos por grupos

El análisis del cuestionamiento del cumplido nos muestra, de nuevo, que los españoles son los que más cuestionan el cumplido, tanto gestual como verbalmente, y nuevamente los pertenecientes al grupo de nivel intermedio cuestionan más el cumplido que sus compañeros de nivel avanzado. Otra vez, pensamos que este tipo de respuesta tiene que ver con el nivel en el que están los alumnos de un grupo y otro.

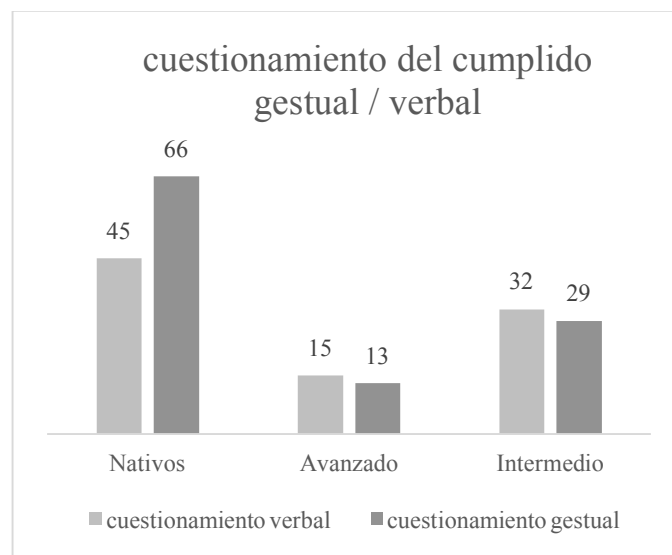


Gráfico 44. Cuestionamiento del cumplido por grupos

Sin embargo, hay datos interesantes en las diferentes respuestas de cuestionamiento del cumplido que pensamos que sería oportuno comentar. Por ejemplo, el hecho de que el cuestionamiento gestual sea el más producido por los tres grupos. Ciertamente, dentro de la cultura de cada uno de ellos, difieren las respuestas ideales al cumplido. Mientras para unos aceptarlo en el primer turno es lo más cortés, para otros lo cortés es postergar esa aceptación (si sucede) a turnos sucesivos. El hecho es que cuestionar el cumplido no es ni aceptarlo ni rechazarlo, por lo tanto, una respuesta verbal de este tipo no es ni cortés ni descortés, o puede ser las dos cosas al mismo tiempo. Por esa razón pensamos que los tres grupos han optado mayoritariamente por mostrar este tipo de respuesta de manera gestual en un grado mucho mayor que de manera verbal.

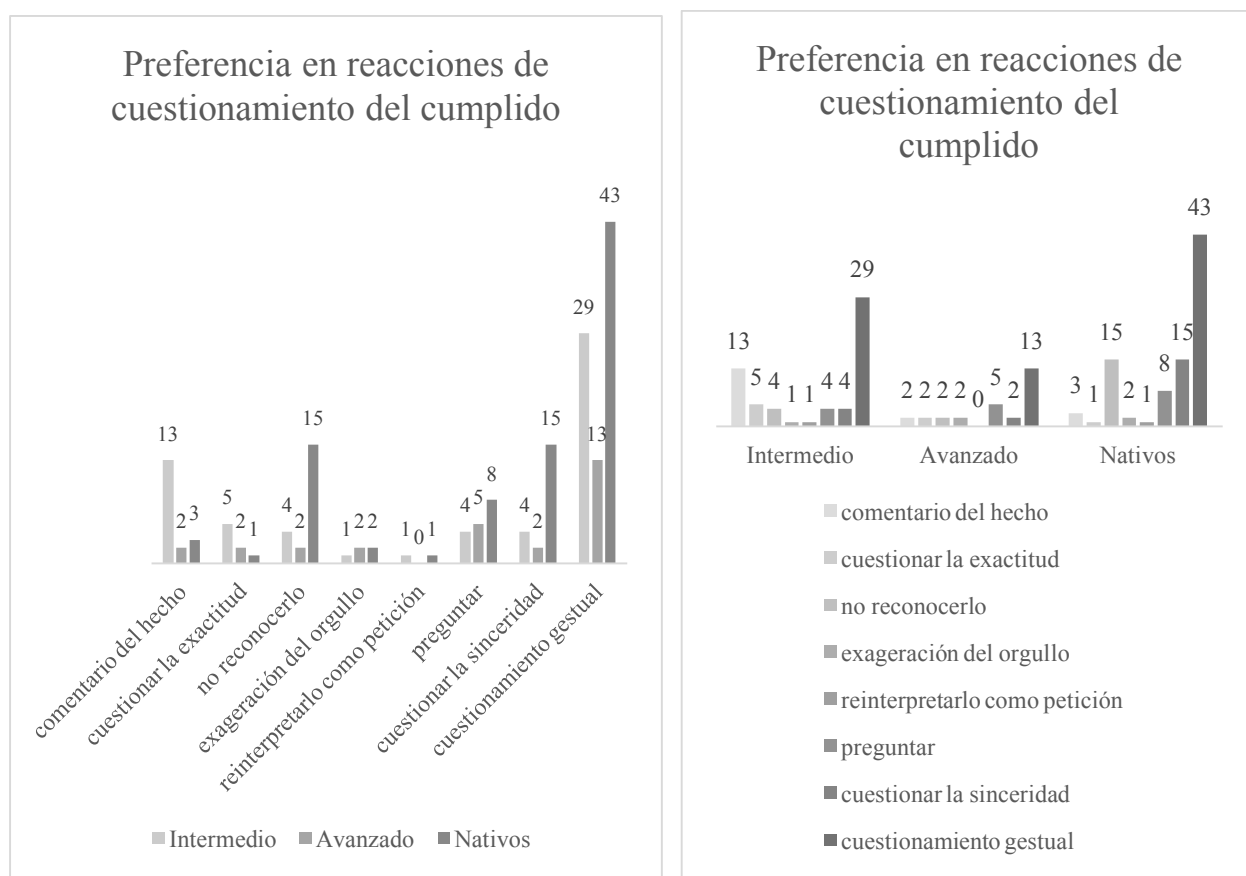


Gráfico 45. Cuestionamiento del cumplido

Otro dato que nos parece llamativo es el uso del cuestionamiento de la sinceridad por parte de los españoles si lo comparamos con los otros dos grupos. Hay una diferencia de casi cuatro veces más de apariciones de esta estrategia en los nativos, si lo comparamos con el nivel intermedio y casi ocho veces más que en el nivel avanzado. Este hecho podría estar causado por la diferencia de concepción de imagen positiva del individuo, que difiere entre una cultura y otra, siendo en la cultura estadounidense la honestidad y la sinceridad valoradas como algo positivo y que se dan por hecho (Edsworth y Kodama 2011), mientras que, en el caso de los españoles, esta honestidad no se asume que vaya a aparecer, de ahí que la desconfianza aflore como un recurso mucho más usado por los españoles que por los estadounidenses.

Pensamos también que el no reconocer el cumplido y el preguntar acerca del cumplido son, de nuevo, estrategias más usadas por los españoles por el hecho de que no pueden aceptarlo en el primer turno, con lo que necesitan estrategias que no sean actos amenazantes para su imagen para poder no aceptar sin ser descortés. Al contrario, por ejemplo, si observamos el número de veces que los estadounidenses cuestionan la exactitud del cumplido vemos una ligera diferencia respecto al número de veces que lo

hacen los españoles. La honestidad estadounidense, como algo que se da por supuesto, de nuevo juega aquí un papel importante, ya que los participantes del grupo de nivel intermedio cuestionan el cumplido más que los participantes de nivel avanzado.

8.2.2 Análisis cualitativo de los datos

En este apartado analizaremos el acto de habla del cumplido desde el punto de vista cualitativo, analizando los patrones de cada grupo para realizar tanto el cumplido como para reaccionar a este. Asimismo, analizaremos los contextos en los que ha aparecido la aceptación, el cuestionamiento o el rechazo al cumplido en nuestra muestra. Igualmente analizaremos los tipos de mitigadores e intensificadores que han aparecido en cada grupo, así como el lenguaje no verbal.

8.2.2.1 Patrones de la elaboración del cumplido

Hemos observado diferencias en la elaboración del cumplido por parte de los grupos estadounidenses con respecto al grupo de españoles. En la siguiente tabla podemos ver los datos de los turnos de la elaboración de los cumplidos.

| | Intermedio | Avanzado | Nativos |
|---|------------|----------|---------|
| Turnos de cumplidos (suma total) | 194 | 184 | 365 |
| Media de número de turnos totales | 16,17 | 15,33 | 30,42 |
| Turnos de desarrollo del cumplido (suma total) | 147 | 130 | 217 |
| Media de turnos de desarrollo del cumplido | 12,25 | 10,83 | 18,08 |
| Porcentaje de la conversación (media) | 59% | 59% | 67% |

Tabla 37. Turnos de la elaboración del cumplido

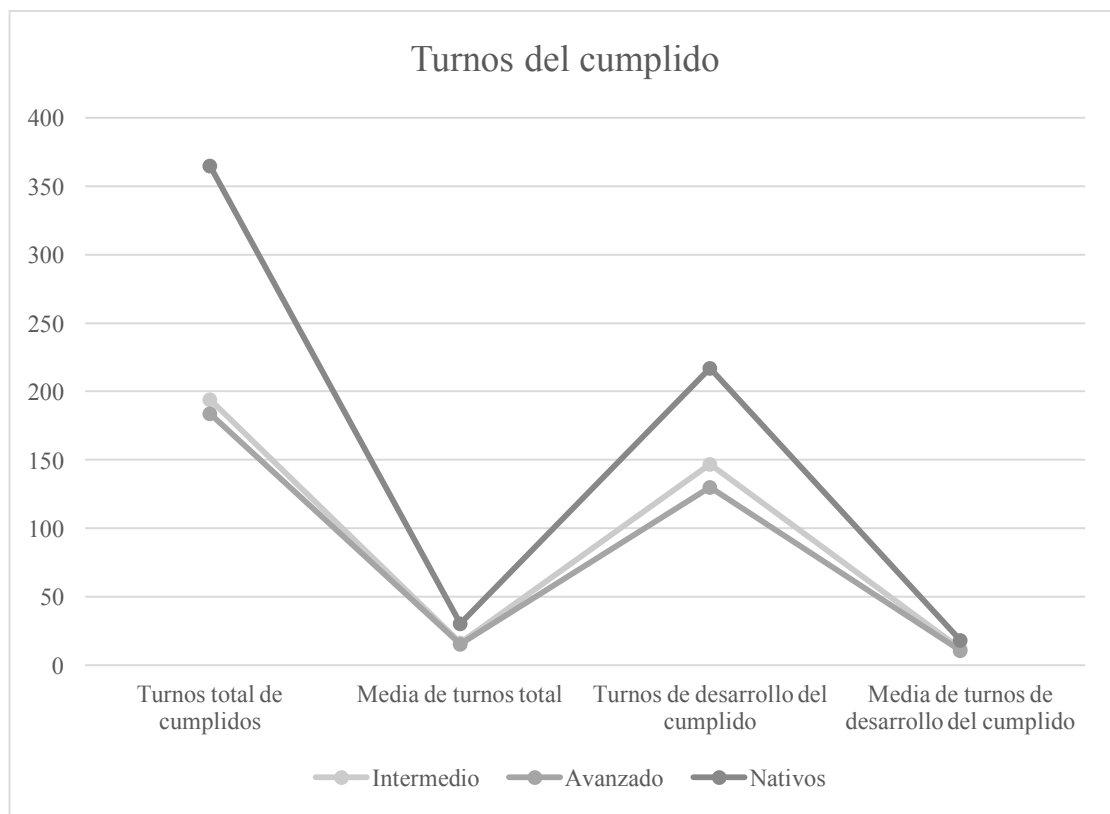


Gráfico 46. Turnos del cumplido por grupos

Como podemos ver en el gráfico, los hablantes de los grupos estadounidenses, de nuevo, se comportan de manera muy similar respecto al número de turnos que usan para elaborar el acto de habla del cumplido, y los que usan para producir la conversación completa. Nos llama la atención que la media de turnos para la elaboración del cumplido sea similar en los tres grupos, mientras los turnos totales de la conversación y del desarrollo del cumplido sea más alta que las de los no hablantes no nativos. Sospechamos que esto sucede por la verbosidad de los españoles que, en general, en los tres actos de habla es mayor.

8.2.2.2 Tipos de cumplidos formulaicos

Dentro de los cumplidos formulaicos que se han elaborado en nuestro corpus, hemos creado tres categorías, que aparecen en las siguientes proporciones en los tres grupos analizados.

Pensamos que los resultados obtenidos son similares en los tres grupos debido a la naturaleza del cumplido que han tenido que desarrollar en el *role-play*. Algo que nos llama la atención es que el grupo de hablantes de nivel avanzado usa una estrategia que

no usa el grupo de hablantes intermedio, el hacer cumplidos formulaicos centrados en el hablante, del tipo “Me encanta como hablas” en vez de usar solo aquellos centrados en el oyente como “¡Qué bien hablas inglés!” o los neutros como “¡Felicidades por tu español!”. Esto denota un mayor dominio del lenguaje y una competencia comunicativa mayor por parte del grupo de estudiantes de nivel avanzado, que pueden usar estrategias que quizá no estén al alcance de los estudiantes de nivel intermedio.

| | Intermedio | Avanzado | Nativos |
|---------------------------------|------------|----------|---------|
| Centrados en el hablante | 0 | 5 | 1 |
| Centrados en el oyente | 14 | 12 | 17 |
| Neutros | 4 | 5 | 3 |

Tabla 38. Tipos de cumplidos formulaicos

8.2.2.3 Patrones de la respuesta a un cumplido.

Al igual que encontramos diferencias en la elaboración del cumplido, vemos que en la respuesta a este los grupos se han comportado de manera diferente. Veamos, en la siguiente tabla, cuántos turnos han hecho falta para que los hablantes acepten un cumplido, dependiendo del grupo:

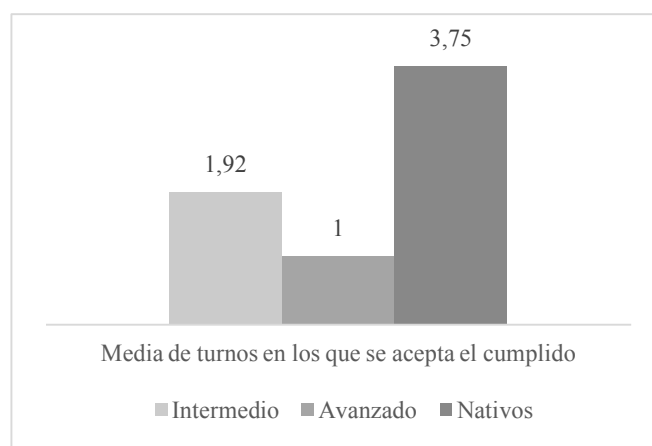


Gráfico 47. Media de turnos en los que se acepta el cumplido

| | Intermedio | Avanzado | Nativos |
|---|------------|----------|---------|
| Media de turnos de aceptación del cumplido | 1,92 | 1 | 3,75 |

Tabla 39. Media de turnos de aceptación del cumplido

Estos datos, de nuevo, apoyan lo que vimos en el apartado anterior. Los hablantes nativos de español rechazan más el cumplido, aunque al final lo acepten, igual que los hablantes estadounidenses. Las normas pragmáticas de la cortesía en español de España les impiden aceptarlo inmediatamente, de hecho, postergan esta aceptación como mínimo hasta el tercer turno. Sin embargo, en los grupos de estadounidenses esta aceptación está más cerca del segundo turno, en el caso de los hablantes de nivel intermedio, y en el primero, en el caso de los hablantes de nivel avanzado. En la siguiente tabla se pueden ver los patrones de las conversaciones de los cumplidos:

| Intermedio | | | | | | Avanzado | | | | | | Nativos | | | | | Nativos | | | | | |
|------------|---|---|---|--|---|----------|---|--|---|---|--|---------|----|--|--|--|---------|---|---|---|--|--|
| 1 y 2 | 1 | | | | | 25 y 26 | 1 | | | | | 49 y 50 | 1 | | | | 63 y 64 | 1 | | | | |
| | 2 | | | | | | 2 | | | | | | 2 | | | | | 2 | | | | |
| | 3 | | | | | | 3 | | | | | | 3 | | | | | 3 | | | | |
| 3 y 4 | 1 | | | | | | 4 | | | | | | 4 | | | | | 4 | | | | |
| | 2 | | | | | 27 y 28 | 1 | | | | | | 5 | | | | | 5 | | | | |
| | 3 | | | | | | 2 | | | | | | 6 | | | | | 6 | | | | |
| | 4 | | * | | | 29 y 30 | 1 | | | | | | 7 | | | | | 7 | | | | |
| 5 y 6 | 1 | | | | | | 2 | | | | | | 8 | | | | | 8 | | | | |
| | 2 | | | | | | 3 | | | | | | 9 | | | | 65 y 66 | 1 | | | | |
| | 3 | | | | | 31 y 32 | 1 | | | | | | 10 | | | | | 2 | | | | |
| | 4 | | | | | | 2 | | | | | | 11 | | | | | 3 | | | | |
| 7 y 8 | 1 | | | | | | 3 | | | | | | 12 | | | | | 4 | | | | |
| | 2 | | | | | 33 y 34 | 1 | | | | | | 13 | | | | | 5 | | | | |
| | 3 | | | | | | 2 | | | | | | 14 | | | | | 6 | | | | |
| 9 y 10 | 1 | | | | | | 3 | | | | | | 15 | | | | | 7 | | | | |
| | 2 | | | | | | 4 | | | | | | 16 | | | | | 8 | | | | |
| | 3 | | | | | | 5 | | | | | | 17 | | | | | 9 | | | | |
| 11 y 12 | 1 | | | | | | 6 | | * | | | 51 y 52 | 1 | | | | 67 y 68 | 1 | | | | |
| | 2 | | | | | | 7 | | | | | | 2 | | | | | 2 | | | | |
| | 3 | | * | | * | | 8 | | | | | | 3 | | | | | 3 | | | | |
| | 4 | | | | | | 9 | | | | | | 4 | | | | | 4 | | | | |
| 13 y 14 | 1 | | | | | 35 y 36 | 1 | | | | | | 5 | | | | | 5 | | | | |
| | 2 | | | | | | 2 | | | | | 53 y 54 | 1 | | | | | 6 | | | | |
| | 3 | | | | | | 3 | | | | | | 2 | | | | 69 y 70 | 1 | | | | |
| | 4 | | | | | | 4 | | | | | | 3 | | | | | 2 | | | | |
| | 5 | | | | | 37 y 38 | 1 | | * | | | | 4 | | | | 71 y 72 | 1 | | | | |
| | 6 | | | | | | 2 | | | | | | 5 | | | | | 2 | * | * | | |
| 15 y 16 | 1 | | | | | | 3 | | | * | | | 6 | | | | | 3 | | | | |
| | 2 | | | | | 39 y 40 | 1 | | | | | 55 y 56 | 1 | | | | | 4 | | | | |
| | 3 | * | | | | | 2 | | | | | | 2 | | | | | 5 | | | | |
| 17 y 18 | 1 | | | | | | 3 | | | | | | 3 | | | | | 6 | | | | |
| | 2 | | | | | | 4 | | | | | | 4 | | | | | 7 | | | | |
| | 3 | | | | | | 5 | | | | | | 5 | | | | | 8 | | | | |
| | 4 | | | | | | 6 | | | | | | 6 | | | | | | | | | |
| | 5 | | | | | 41 y 42 | 1 | | | | | | 7 | | | | | | | | | |
| | 6 | | | | | | 2 | | | | | 57 y 58 | 1 | | | | | | | | | |
| | 7 | | | | | | 3 | | | | | | 2 | | | | | | | | | |
| 19 y 20 | 1 | | | | | 43 y 44 | 4 | | | | | | 3 | | | | | | | | | |
| | 2 | | | | | | 1 | | | | | | 4 | | | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | 2 | | | | | | 5 | | | | | | | | | |
| | 4 | * | | | | 45 y 46 | 3 | | | | | | 6 | | | | | | | | | |
| | 5 | | | | | | 1 | | | | | | 7 | | | | | | | | | |
| | 6 | | | | | | 2 | | | | | | 8 | | | | | | | | | |
| | 7 | | | | | | 3 | | | | | | 9 | | | | | | | | | |
| | 8 | | | | | | 4 | | * | | | | 10 | | | | | | | | | |
| 21 y 22 | 1 | | | | | 47 y 48 | 5 | | | | | | 11 | | | | | | | | | |
| | 2 | | | | | | 1 | | | | | 59 y 60 | 1 | | | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | 2 | | | | | | 2 | | | | | | | | | |
| | 4 | | | | | | 3 | | | | | | 3 | | | | | | | | | |
| | 5 | | | | | | 4 | | | | | | 4 | | | | | | | | | |
| | 6 | | | | | | 5 | | | | | | 5 | | | | | | | | | |
| 23 y 24 | 1 | | | | | | | | | | | | 6 | | | | | | | | | |
| | 2 | | | | | | | | | | | 61 y 62 | 1 | | | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | | | | | | 3 | | | | | | | | | |
| | 5 | | | | | | | | | | | | 4 | | | | | | | | | |
| | 6 | | | | | | | | | | | | 5 | | | | | | | | | |
| | 7 | | | | | | | | | | | | 6 | | | | | | | | | |
| | 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|------------|---|
| LEYENDA | |
| desviar | |
| aceptar | |
| rechazar | |
| devolución | * |

Tabla 40. Patrones de las conversaciones de los cumplidos

8.2.2.4 6.2.2.3. Intensificadores de los cumplidos

Los tres grupos se han comportado de manera muy distinta respecto a la intensificación del cumplido. Concordando con lo que decía Bella (2014), cuanto más nivel tienen los estudiantes, más variedad de intensificadores usan. Tenemos que tener en cuenta que, en ocasiones, varios de los recursos que se han utilizado para intensificar los cumplidos aparecen dentro del mismo intensificador, por lo tanto, el número total de recursos no coincide con el número total de intensificadores. En la siguiente tabla podemos observar las diferencias entre ellos:

| Recursos de intensificación | Intermedio | % | Avanzado | % | Nativo | % |
|------------------------------|------------|--------|-----------|--------|------------|--------|
| interjecciones/exclamaciones | 24 | 42,11% | 15 | 31,25% | 36 | 15,25% |
| mandatos lexicalizados | 4 | 7,02% | 3 | 6,25% | 9 | 3,81% |
| adverbios | 23 | 40,35% | 17 | 35,42% | 63 | 26,69% |
| vocativo | 1 | 1,75% | 2 | 4,17% | 13 | 5,51% |
| preguntas retóricas | 2 | 3,51% | 4 | 8,33% | 11 | 4,66% |
| comentarios | 2 | 3,51% | 2 | 4,17% | 16 | 6,78% |
| conjunciones | 1 | 1,75% | 4 | 8,33% | 29 | 12,29% |
| locuciones | 0 | 0,00% | 1 | 2,08% | 34 | 14,41% |
| malas palabras o eufemismos | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 13 | 5,51% |
| adjetivos maximizadores | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 11 | 4,66% |
| onomatopeyas | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 0,42% |
| TOTAL | 57 | | 48 | | 236 | |

Tabla 41. Recursos de intensificación de los cumplidos

De esta tabla podemos deducir varias conclusiones. La primera es que hay tipos de intensificadores que no usan los participantes de nivel intermedio y avanzado (excepto las locuciones, que son usadas en una ocasión por los hablantes de nivel avanzado). Son las malas palabras, los adjetivos maximizadores o las onomatopeyas. La segunda, es que, según podemos extraer de los datos, aunque los participantes de nivel intermedio y los de nivel avanzado usan prácticamente las mismas estrategias para intensificar el cumplido, lo hacen de una manera diferente. En el primer caso, los estudiantes de nivel intermedio usan sobre todo las interjecciones y exclamaciones (42%) y los adverbios (40%), mientras el grupo de estudiantes avanzados tiene un abanico de estrategias principales mayor, como podemos apreciar en los siguientes gráficos:

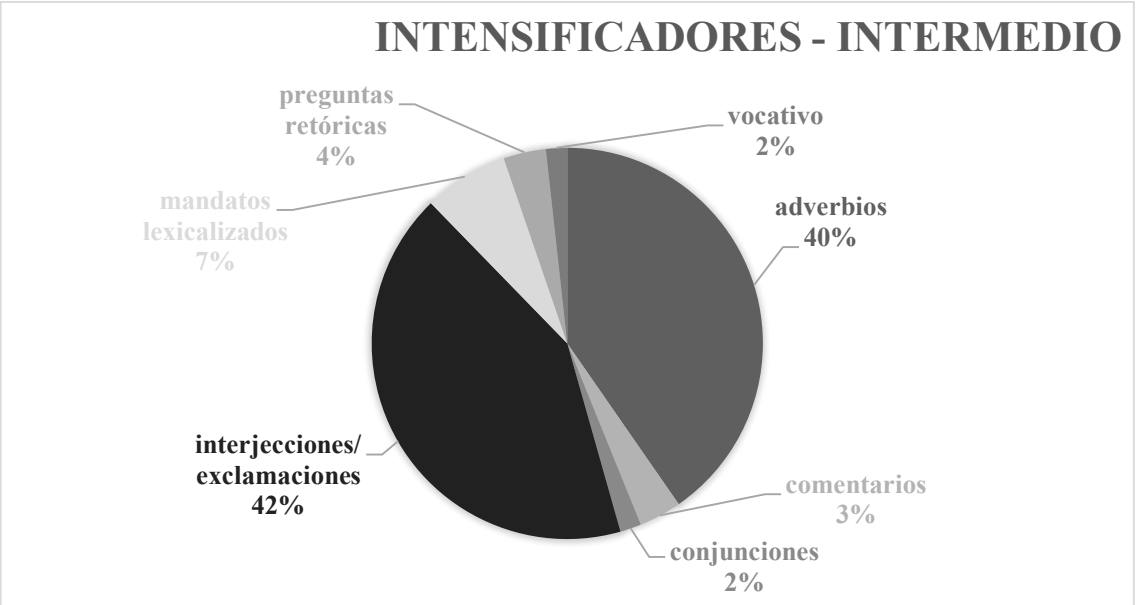


Gráfico 48. Tipos de intensificadores en el nivel intermedio

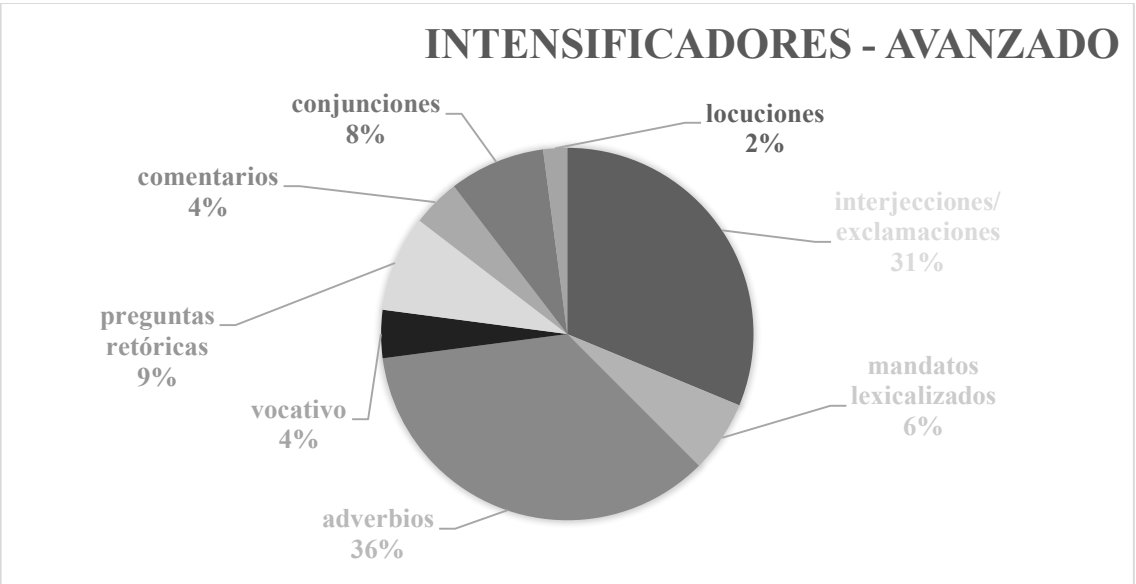


Gráfico 49. Tipos de intensificadores en el nivel avanzado

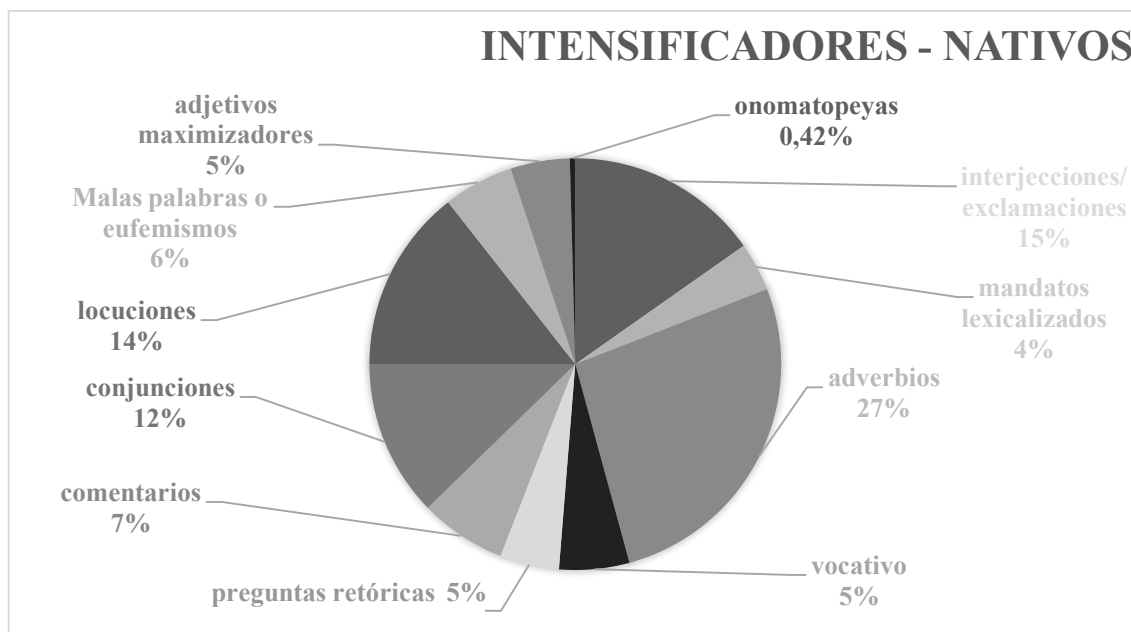


Gráfico 50. Tipos de intensificadores en los hablantes nativos

Como nos muestran estos gráficos, los hablantes de nivel intermedio se basan principalmente en adverbios e interjecciones para intensificar los cumplidos, en un 82% de los casos. Sin embargo, en el grupo de estudiantes avanzados, vemos una mayor distribución de las estrategias intensificadoras. Un 67% del total en intensificadores tienen que ver con exclamaciones e interjecciones y adverbios, repartiéndose resto de los porcentajes mucho más uniformemente en otras estrategias como las conjunciones (8%) o las preguntas retóricas (9%), apenas utilizadas en el grupo de hablantes de nivel intermedio. Si observamos el grupo de hablantes nativos veremos, pues, que el abanico de estrategias se abre aún más, y usan otras estrategias que no aparecen siquiera en los dos primeros grupos, repartiendo de esta manera de un modo algo más equitativo los porcentajes de uso de estas estrategias intensificadoras verbales.

Si analizamos, por ejemplo, los mandatos lexicalizados de cada grupo, encontramos que los hablantes de nivel intermedio han usado mandatos lexicalizados, pero que también se pueden usar en su significado literal: “escucha”, “espera”, “mira”, “no me digas”. Estos mandatos pueden ser fácilmente traducibles a su versión en inglés sin alterar el significado pragmático del enunciado: “*listen*”, “*wait*”, “*look*”, “*dón’t tell me (about that) – you don’t say?*”. Si vamos al grupo avanzado, veremos que los mandatos que han utilizado ya son unos mandatos más lexicalizados y que han perdido totalmente su significado primario: “vaya”, “anda”, “oye”. En el grupo de los hablantes nativos, tan solo ha aparecido una variante lexicalizada del mandato: “vamos”. Esta

palabra, ya totalmente desligada de su significado primario, se usa como intensificador, como equivalente a las locuciones “es decir / o sea”. Veamos unos ejemplos:

(a)

#49: Cuando, te pones a cantarla y yo te hago, m- m- el, ¡lo que quieras, **vamos!**

(b)

#61: Pero **vamos**, estaba::s, **vamos**, como si estuvieses hablando en español con tu madre.

#62: ¡Ah! Pues muchas gracias. Yo:: no sé, la primera vez que me lo dicen, fíjate.

#61: ¿Sí? =No no=, pues la verdad es que nos quedamos así:: **vamos**.

(c)

#72: [Joder, hablas de] puta madre, **vamos**. Yo ni de coña habría hablado igual de- de bien que tú.

También podemos destacar la diferencia que hay entre los grupos en el uso del vocativo. Mientras el vocativo más usado por los hispanohablantes (excepto en dos ocasiones que se usó el nombre de pila de la otra persona) es la voz familiar “tío/tía”, la cual indica cercanía entre los hablantes, en los sujetos de nivel avanzado no aparece, apareciendo las variantes “chica” y “niña”, más típicas del español de América que del español peninsular. Quizá esto se deba a que la mayoría de los profesores de los estudiantes estadounidenses fueron latinoamericanos. Respecto al grupo intermedio, tan solo aparece un vocativo “tía”, precisamente en estudiantes que estaban viviendo en España en el momento de la grabación, los sujetos 9 y 10.

Las preguntas retóricas del tipo “¿sí?”, “¿(de) verdad?”, “¿que no?”, “¿perdona?” o “¿qué dices?” son también mucho más usadas por el grupo de españoles, en 11 ocasiones, que por los grupos avanzado e intermedio, usadas en 4 y 2 ocasiones. Del mismo modo sucede con los comentarios para reforzar el cumplido, que en los hablantes de intermedio han aparecido en dos ocasiones (“yo pienso que sí” y “no estoy loca, tú estás loca”), igual que en el grupo avanzado, en el que se usa la palabra “ojalá” para reforzar que el hablante quiere tener las capacidades de su interlocutor para hablar la lengua extranjera. Mientras, en el grupo de hablantes nativos del español, aparece un gran número de comentarios que van desde el juramento o la promesa (“te lo juro”, “te lo prometo”) a la opinión personal (“tú es que eres...”, “la verdad es que” o “es verdad” “te lo digo de una manera objetiva”).

Respecto al uso de las conjunciones y locuciones, también podemos observar que los hablantes de nivel avanzado usan las locuciones (en una ocasión “a ver”) dentro de los intensificadores al cumplido y los estudiantes de nivel intermedio no las han usado. Mientras, los hablantes nativos las usan continuamente como un elemento intensificador o reforzador del cumplido más, usando “o sea” y “es que” principalmente. En el caso de las conjunciones, estas son usadas en una ocasión por los estudiantes de nivel intermedio, que usan “pero”, en cuatro ocasiones por los estudiantes de nivel avanzado, usando también “pero”, y en 29 ocasiones por los hablantes nativos, que, además de usar la conjunción adversativa “pero” usan otro tipo de recursos para reforzar el cumplido, como la repetición de la conjunción copulativa “y”, la conjunción causal “porque” o la conjunción “que” para reforzar un adverbio “que no, que no”, o para hacerlo con un adjetivo “que que que espectacular”. La falta de uso de estos recursos por parte de los estudiantes norteamericanos, esto es, el poco uso de las conjunciones y locuciones, hace ver que su competencia pragmática es débil en este aspecto y, como vemos, es muy similar entre los dos niveles.

El uso de las malas palabras o eufemismos es algo que tampoco vemos en los grupos de hablantes no nativos. Quizá por influencia de su cultura, en la que las palabras malsonantes son mucho más fuertes pragmáticamente que en la cultura española, los hablantes no nativos no ven este recurso como un posible intensificador del acto de habla del cumplido. A continuación, podemos ver algunos ejemplos de cómo los españoles usan este tipo de recurso:

(a)

#50: [¿Ah sí?] ¿se me nota entonces

#49: ¡**Joder!**

#50: =la mejoría? =

(b)

#51: Y **jo**, lo estabas haciendo muy bien. Que yo no, no es que no me lo esperase, pero yo qué sé, te sa-si- te ha salido mejor que el escrito y estaba muy bien.

(c)

#72: ¡**Ostia!** ¡Pero ha-hablas superbién inglés!

Otra diferencia importante que hemos encontrado entre los grupos analizados es el uso de adjetivos maximizadores o absolutos, no usados por los no nativos, lo cual implica, de nuevo una falta de riqueza léxica. Las estructuras adjetivales o adjetivos dentro de los intensificadores usados por los españoles han sido: “increíble”, “espectacular”, “impresionante”, “el mejor”, “tan bueno”, “brillante”, “puro” y “perfecto”.

Por último, quisiéramos destacar un recurso que, aunque solo ha aparecido una vez en nuestro corpus, puede ser el indicador de que este recurso podría usarse en el habla nativa del español, aunque no podemos descartar que se use también en el inglés como un recurso más para intensificar un cumplido. Simplemente, no ha aparecido en nuestro corpus en los grupos nativos de inglés. Se trata de la onomatopeya. A continuación podemos ver el fragmento donde aparece:

(a)

#53: [Que yo te veía] ahí **ta ta ta tá** (mueve las manos hacia delante en círculos y abre los brazos con las palmas hacia arriba)

#54: (risas, descruza las piernas y sigue con las manos juntas en el regazo, las vuelve a cruzar)

#53: Y yo es que, aluciné contigo (deja caer las manos con las palmas abiertas sobre los muslos)

8.2.2.5 El lenguaje no verbal en el cumplido.

Respecto al cumplido, hemos dividido el lenguaje no verbal tanto del ejecutor del cumplido, como del halagado, en las mismas seis categorías en las que dividimos el lenguaje no verbal del rechazo de ayuda.

Iremos, por tanto, analizando uno a uno los parámetros en los que se mueven las categorías de estrategias que hemos etiquetado para dar un cumplido y reaccionar a él en nuestro corpus a nivel gestual. Al igual que en la catalogación de los intensificadores verbales, hay que tener en cuenta que en ocasiones lo que se ha etiquetado con una sola etiqueta contenía varias de estas estrategias al producirse los gestos a la vez. Veamos primero una tabla general y un gráfico que muestre cómo los hablantes han usado el lenguaje no verbal tanto en la elaboración, como en la respuesta a cumplidos:

| | Intensificador del cumplido | | | Aceptar | | | Cuestionar | | | Rechazar | | |
|-------------------------|-----------------------------|-----|------|---------|-----|------|------------|-----|------|----------|-----|------|
| | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. |
| Contacto físico | 2 | 1 | 8 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Risa / sonrisa | 3 | 6 | 3 | 9 | 17 | 12 | 1 | 0 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| Miradas | 1 | 4 | 7 | 2 | 4 | 3 | 1 | 3 | 6 | 1 | 4 | 6 |
| Cara / cabeza | 40 | 38 | 54 | 20 | 30 | 35 | 12 | 6 | 24 | 17 | 14 | 34 |
| Manos / brazos | 50 | 52 | 107 | 26 | 22 | 31 | 21 | 9 | 26 | 54 | 25 | 39 |
| Resto del cuerpo | 8 | 5 | 13 | 7 | 8 | 8 | 5 | 4 | 4 | 8 | 5 | 13 |

Tabla 42. El lenguaje no verbal y partes del cuerpo con las que se realiza el cumplido y su reacción

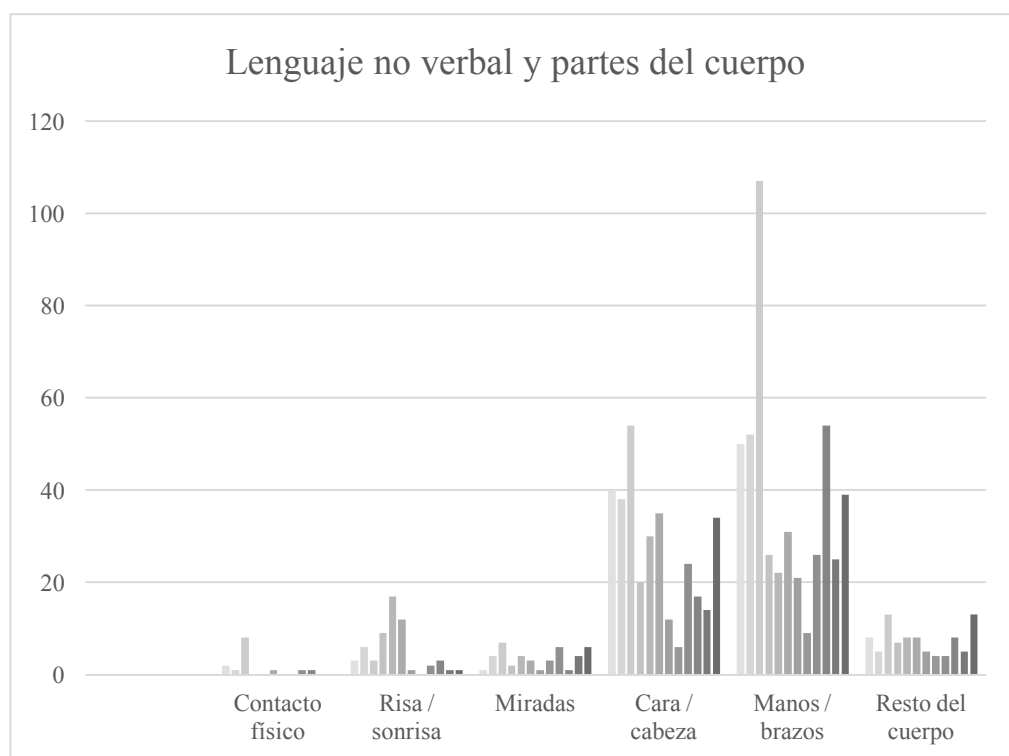


Gráfico 51. Lenguaje no verbal y partes del cuerpo que se usan en el cumplido y su reacción

Como se puede observar en el gráfico, la mayoría de los gestos se centran en la cabeza, la cara y las manos de los interlocutores. Veamos ahora, uno por uno, el lenguaje no verbal que ha aparecido en cada una de las estrategias analizadas.

8.2.2.5.1 Intensificador gestual del cumplido

Los halagadores, al decir lo bien que hablaban el idioma extranjero a sus interlocutores han usado las siguientes partes del cuerpo:

| | Intermedio | Avanzado | Nativos |
|-------------------------|------------|----------|---------|
| Contacto físico | 2 | 1 | 8 |
| Risa / sonrisa | 3 | 6 | 3 |
| Miradas | 1 | 4 | 7 |
| Cara / cabeza | 40 | 38 | 54 |
| Manos / brazos | 50 | 52 | 107 |
| Resto del cuerpo | 8 | 5 | 13 |

Tabla 43. Gestos de los intensificadores del cumplido.

Como podemos observar en esta tabla, el contacto físico es uno de los hechos claves que diferencia a los tres grupos de hablantes. Los españoles utilizan el contacto físico como intensificador verbal en mucha mayor medida que los hablantes estadounidenses. Igualmente, utilizan más la mirada para intensificar el cumplido que están dando a su interlocutor. En este caso, podemos ver que el grupo de nivel avanzado utiliza este recurso más que el grupo de nivel intermedio. Sin embargo, al no ser cantidades muy elevadas ni diferentes no se puede extraer ninguna conclusión de este hecho. Asimismo, podemos ver que los españoles utilizan, salvo la sonrisa, todas las partes del cuerpo más que los estadounidenses a la hora de enfatizar o intensificar el cumplido que están realizando. Este hecho puede venir dado por el número de no aceptaciones que sus interlocutores han realizado, lo que les obliga a volver a realizar el cumplido y, por tanto, volver a enfatizarlo, la segunda y la tercera vez ya, sin una sonrisa, para que su interlocutor les crea y les tome en serio.

8.2.2.5.2 Aceptación gestual del cumplido

Los halagados, al responder positivamente al cumplido, han usado las siguientes partes del cuerpo:

| | Intermedio | Avanzado | Nativos |
|-------------------------|------------|----------|---------|
| Contacto físico | 0 | 0 | 1 |
| Risa / sonrisa | 9 | 17 | 12 |
| Miradas | 2 | 4 | 3 |
| Cara / cabeza | 20 | 30 | 35 |
| Manos / brazos | 26 | 22 | 31 |
| Resto del cuerpo | 7 | 8 | 8 |

Tabla 44. Gestos de la aceptación del cumplido

Naturalmente, el número de gestos asociados a la aceptación sube, en el caso de la sonrisa, aunque vemos que en mayor número en el caso de los hablantes de nivel avanzado, dado que aceptaron más el cumplido que los otros dos grupos. También, en

general, parece que los gestos de aceptación se han centrado en la cabeza o en la cara más que en los brazos, en los grupos avanzado y nativo.

8.2.2.5.3 Cuestionamiento gestual del cumplido

Los halagados, al responder cuestionándose el cumplido, han usado las siguientes partes del cuerpo:

| | Intermedio | Avanzado | Nativos |
|-------------------------|------------|----------|---------|
| Contacto físico | 0 | 0 | 1 |
| Risa / sonrisa | 1 | 0 | 2 |
| Miradas | 1 | 3 | 6 |
| Cara / cabeza | 12 | 6 | 24 |
| Manos / brazos | 21 | 9 | 26 |
| Resto del cuerpo | 5 | 4 | 4 |

Tabla 45. Gestos del cuestionamiento del cumplido

Los gestos asociados al cuestionamiento del cumplido de nuevo muestran diferencias entre los grupos. Mientras que los tres grupos son muy similares en el número de veces que rechazan el cumplido con partes del cuerpo que no sean la cabeza y los brazos, de nuevo los hablantes de nivel intermedio se parecen más al grupo de los hablantes nativos, al usar muchos más gestos producidos con su cabeza o sus extremidades superiores que los de nivel avanzado. Igualmente, esto apoya los resultados verbales que obtuvimos de cuestionamiento del cumplido. Parece que estos gestos van apoyando la expresión verbal del cuestionamiento del cumplido.

8.2.2.5.4 Rechazo gestual del cumplido

Los halagados, al responder rechazando el cumplido, han usado las siguientes partes del cuerpo:

| | Intermedio | Avanzado | Nativos |
|-------------------------|------------|----------|---------|
| Contacto físico | 1 | 0 | 0 |
| Risa / sonrisa | 3 | 1 | 1 |
| Miradas | 1 | 4 | 6 |
| Cara / cabeza | 17 | 14 | 34 |
| Manos / brazos | 54 | 25 | 39 |
| Resto del cuerpo | 8 | 5 | 13 |

Tabla 46. Gestos del rechazo del cumplido

De nuevo en esta tabla podemos observar cómo el rechazo gestual del cumplido se centra en la parte superior del cuerpo, en la cabeza y en los brazos, teniendo una fuerte

preferencia por los brazos, en el caso de los no nativos. En el caso de los nativos, el rechazo gestual se produce de una manera equilibrada entre cabeza y brazos, mientras usan el resto del cuerpo más que los no nativos para expresar rechazo. También vemos una diferencia en el uso de la expresividad ocular por parte de los nativos y los estudiantes de nivel avanzado, quienes muestran, mirando hacia otro lado hacia abajo o de una manera especial, que no están de acuerdo con el cumplido que han recibido por parte de sus compañeros.

Por último, otro dato que nos ha parecido interesante es el uso de los clicks linguodentales, ausentes en el nivel intermedio, que aparecen en seis ocasiones en el grupo de hablantes nativos y solamente en una ocasión en el grupo de estudiantes avanzados.

8.3 LAS DISCULPAS

8.3.1 Análisis cuantitativo de los datos

Las disculpas son uno de los actos de habla más complejos en términos de estrategias comunicativas ya que, en primer lugar, se producen después de una ofensa, y son, como los llamó Goffman (1971) “intercambios de remedio”, una herramienta para remendar un posible FTA (Cohen y Olshtain 1990). En segundo lugar, los comportamientos de disculpa no son universales, ni siquiera en su forma paralingüística (Cohen y Olshtain 1981; Olshtain 1983; Edmundson 1992). Además, en la interlengua de los estudiantes de idiomas extranjeros, el comportamiento pragmático que gobierna es el de su L1 (Olshtain 1983). Incluso las estrategias que se usan para disculparse varían dependiendo de la situación (Olshtain 1989).

Hemos dividido las estrategias que los hablantes han usado en el corpus en estrategias para hacer la disculpa (h) y estrategias para reaccionar a ella (o). Aquí ofrecemos la lista de estrategias que hemos usado para catalogar nuestro corpus:

| Estrategias (H) | Intensificadores, mitigadores y lenguaje no verbal (H) | Estrategias (O) | Intensificadores, mitigadores y lenguaje no verbal (O) |
|-------------------------|--|-----------------------------|--|
| Arrepentimiento (H-ARR) | Mitigador verbal (H-MIT) | Aceptar (O-ACE) | Enfado gestual (O-ENF-G) |
| Disculpa (H-DIS) | Mitigador gestual (H-MIT-G) | Negar (O-NEG) | Solidaridad gestual (O-SOL-G) |
| Perdón (H-PER) | Intensificador verbal (H-INT) | Preguntar el porqué (O-PRE) | Mitigador verbal (O-MIT) |
| Excusa (H-EXC) | Intensificador gestual (H-INT-G) | Reproche (O-REP) | Mitigador gestual (O-MIT-G) |
| Responsabilidad (H-RES) | | Comentario (O-COM) | Intensificador verbal (O-INT) |
| Subsanación (H-SUB) | | Amenaza (O-AME) | Intensificador gestual (O-INT-G) |
| Promesa (H-PRO) | | Desconfianza (O-DES) | |
| Reproche (H-REP) | | Humor/ironía (O-HUM) | |
| Confirmación (H-CON) | | Enfado (O-ENF-V) | |
| Responsabilizar (H-PAT) | | Solidaridad (O-SOL) | |
| Voz alta (H-VOZ) | | Ignorar (O-IGN) | |
| Malas palabras (H-PAL) | | Malas palabras (O-PAL) | |
| Comentarios (H-COM) | | Subsanación (O-SUB) | |
| | | Voz alta (O-VOZ) | |
| | | Envidia (O-ENV) | |

Tabla 47. Estrategias usadas en la disculpa y la reacción a la disculpa

A continuación, ofrecemos una tabla en la que se muestran las estrategias que se han usado en cada grupo para disculparse y reaccionar a esa disculpa:

| Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. |
|---------|-----|---------|------|---------|------|
| h-arr | 27 | h-arr | 27 | h-arr | 37 |
| h-com | 24 | h-com | 20 | h-com | 44 |
| h-con | 4 | h-con | 5 | h-con | 15 |
| h-dis | 0 | h-dis | 3 | h-dis | 1 |
| h-exc | 25 | h-exc | 18 | h-exc | 46 |
| h-pal | 0 | h-pal | 0 | h-pal | 20 |
| h-pat | 2 | h-pat | 2 | h-pat | 2 |
| h-per | 7 | h-per | 7 | h-per | 23 |
| h-pro | 1 | h-pro | 7 | h-pro | 9 |
| h-rep | 3 | h-rep | 0 | h-rep | 10 |
| h-res | 17 | h-res | 6 | h-res | 32 |
| h-sub | 13 | h-sub | 23 | h-sub | 26 |
| h-voz | 7 | h-voz | 7 | h-voz | 9 |
| o-ace | 33 | o-ace | 40 | o-ace | 39 |
| o-ame | 3 | o-ame | 1 | o-ame | 5 |
| o-com | 19 | o-com | 17 | o-com | 37 |
| o-des | 8 | o-des | 2 | o-des | 4 |
| o-enf-v | 20 | o-enf-v | 5 | o-enf-v | 36 |
| o-env | 1 | o-env | 0 | o-env | 2 |
| o-hum | 5 | o-hum | 7 | o-hum | 3 |
| o-ign | 3 | o-ign | 0 | o-ign | 3 |
| o-neg | 10 | o-neg | 0 | o-neg | 16 |
| o-pal | 0 | o-pal | 1 | o-pal | 9 |
| o-pre | 19 | o-pre | 11 | o-pre | 7 |
| o-rep | 14 | o-rep | 19 | o-rep | 61 |
| o-sol-v | 17 | o-sol-v | 14 | o-sol-v | 23 |
| o-sub | 2 | o-sub | 13 | o-sub | 10 |
| o-voz | 8 | o-voz | 1 | o-voz | 16 |

Tabla 48. Estrategias usadas por los hablantes para disculparse y reaccionar a las disculpas

A continuación, presentamos dos tablas en las que se han ordenado las estrategias preferidas por cada grupo de hablantes, tanto en la petición de disculpas como en las reacciones a estas:

| Int. | | Av. | | Nat. | | Int. | | Av. | | Nat. | |
|-------|----|-------|----|-------|----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|
| h-arr | 27 | h-arr | 27 | h-exc | 46 | h-int-g | 101 | h-int-g | 117 | h-int-g | 242 |
| h-exc | 25 | h-sub | 23 | h-com | 44 | h-int | 86 | h-int | 92 | h-int | 218 |
| h-com | 24 | h-com | 20 | h-arr | 37 | h-mit | 60 | h-mit | 56 | h-mit | 136 |
| h-res | 17 | h-exc | 18 | h-res | 32 | h-mit-g | 33 | h-mit-g | 31 | h-mit-g | 45 |
| h-sub | 13 | h-per | 7 | h-sub | 26 | | | | | | |
| h-per | 7 | h-pro | 7 | h-per | 23 | | | | | | |
| h-voz | 7 | h-voz | 7 | h-pal | 20 | | | | | | |
| h-con | 4 | h-res | 6 | h-con | 15 | | | | | | |
| h-rep | 3 | h-con | 5 | h-rep | 10 | | | | | | |
| h-pat | 2 | h-dis | 3 | h-pro | 9 | | | | | | |
| h-pro | 1 | h-pat | 2 | h-voz | 9 | | | | | | |
| h-dis | 0 | h-pal | 0 | h-pat | 2 | | | | | | |
| h-pal | 0 | h-rep | 0 | h-dis | 1 | | | | | | |

Tabla 49. Estrategias usadas para pedir disculpas por orden de preferencia

| Int. | | Av. | | Nat. | | Int. | | Av. | | Nat. | |
|---------|----|---------|----|---------|----|---------|----|---------|----|---------|-----|
| o-ace | 33 | o-ace | 40 | o-rep | 61 | o-int-g | 73 | o-mit | 61 | o-int | 181 |
| o-enf-v | 20 | o-rep | 19 | o-ace | 39 | o-enf-g | 63 | o-int | 58 | o-enf-g | 144 |
| o-com | 19 | o-com | 17 | o-com | 37 | o-int | 52 | o-enf-g | 43 | o-int-g | 88 |
| o-pre | 19 | o-sol-v | 14 | o-enf-v | 36 | o-mit | 32 | o-int-g | 41 | o-mit | 83 |
| o-sol-v | 17 | o-sub | 13 | o-sol-v | 23 | o-sol-g | 17 | o-sol-g | 22 | o-sol-g | 26 |
| o-rep | 14 | o-pre | 11 | o-neg | 16 | o-mit-g | 14 | o-mit-g | 14 | o-mit-g | 13 |
| o-neg | 10 | o-hum | 7 | o-voz | 16 | | | | | | |
| o-des | 8 | o-enf-v | 5 | o-sub | 10 | | | | | | |
| o-voz | 8 | o-des | 2 | o-pal | 9 | | | | | | |
| o-hum | 5 | o-ame | 1 | o-pre | 7 | | | | | | |
| o-ame | 3 | o-pal | 1 | o-ame | 5 | | | | | | |
| o-ign | 3 | o-voz | 1 | o-des | 4 | | | | | | |
| o-sub | 2 | o-env | 0 | o-hum | 3 | | | | | | |
| o-env | 1 | o-ign | 0 | o-ign | 3 | | | | | | |
| o-pal | 0 | o-neg | 0 | o-env | 2 | | | | | | |

Tabla 50. Estrategias usadas para reaccionar a disculpas por orden de preferencia

8.3.1.1 Estrategias para pedir disculpas

En esta sección analizaremos las estrategias que han usado los tres grupos de hablantes para pedir disculpas a sus interlocutores por no haberse presentado a una cita para ir al gimnasio.

Lo primero que llama la atención es la estrategia más usada por cada uno de los grupos. En el caso de los hablantes nativos de inglés, la estrategia más usada son las fórmulas de expresar arrepentimiento, como “lo siento”, mientras que esta estrategia está en el tercer puesto por orden de preferencia en el grupo de los hablantes nativos de español, que prefieren dar excusas o explicaciones de lo que ha pasado. Estos datos concuerdan con los resultados que obtuvo Cordella (1990) en los que los angloparlantes (en ese caso, australianos) usaban más los IFID para disculparse mientras que los hablantes de español chilenos usaban más las excusas y explicaciones hacerlo.

Precisamente a partir del estudio de Cordella, y de su división de las disculpas, analizaremos nuestros datos en el siguiente paso, para ver si las disculpas de los grupos están centradas en el hablante, es decir, quien pide disculpas, o en el oyente, quien las recibe. Las disculpas centradas en el hablante son las siguientes: el arrepentimiento, las excusas y explicaciones, asumir responsabilidad, intentar subsanar el error, las promesas, alzar la voz, las malas palabras y los comentarios sobre los hechos. Las disculpas centradas en el oyente son la petición explícita de disculpas y de perdón, el reproche, la confirmación del perdón, y responsabilizar al otro. Como podemos observar en la siguiente tabla, los tres grupos han preferido las estrategias centradas en el hablante:

| Estrategias centradas en el hablante | | | | | | Estrategias centradas en el oyente | | | | | |
|--------------------------------------|------------|-------|------------|-------|------------|------------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|
| Int. | | Av. | | Nat. | | Int. | | Av. | | Nat. | |
| h-arr | 27 | h-arr | 27 | h-exc | 46 | h-per | 7 | h-per | 7 | h-per | 23 |
| h-exc | 25 | h-sub | 23 | h-com | 44 | h-con | 4 | h-con | 5 | h-con | 15 |
| h-com | 24 | h-com | 20 | h-arr | 37 | h-rep | 3 | h-dis | 3 | h-rep | 10 |
| h-res | 17 | h-exc | 18 | h-res | 32 | h-pat | 2 | h-pat | 2 | h-pat | 2 |
| h-sub | 13 | h-pro | 7 | h-sub | 26 | h-dis | 0 | h-rep | 0 | h-dis | 1 |
| h-voz | 7 | h-voz | 7 | h-pal | 20 | | | | | | |
| h-pro | 1 | h-res | 6 | h-pro | 9 | | | | | | |
| h-pal | 0 | h-pal | 0 | h-voz | 9 | | | | | | |
| TOTAL | 114 | | 108 | | 223 | | 16 | | 17 | | 51 |

Tabla 51. Preferencias de estrategias centradas en el hablante frente a las centradas en el oyente en la petición de disculpas

En cuanto a la elección de estrategias directas o indirectas para disculparse, igualmente, los tres grupos se han comportado de manera similar, usando más las estrategias indirectas, esto es, las que implican más cortesía positiva, que las indirectas, que implican más cortesía negativa, como podemos apreciar en la siguiente tabla:

| Estrategias directas | | | | | | Estrategias indirectas | | | | | |
|----------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|------------------------|-----------|-------|-----------|-------|------------|
| Int. | | Av. | | Nat. | | Int. | | Av. | | Nat. | |
| h-arr | 27 | h-arr | 27 | h-arr | 37 | h-exc | 25 | h-sub | 23 | h-exc | 46 |
| h-per | 7 | h-per | 7 | h-per | 23 | h-com | 24 | h-com | 20 | h-com | 44 |
| h-dis | 0 | h-dis | 3 | h-dis | 1 | h-res | 17 | h-exc | 18 | h-res | 32 |
| | | | | | | h-sub | 13 | h-pro | 7 | h-sub | 26 |
| | | | | | | h-voz | 7 | h-voz | 7 | h-pal | 20 |
| | | | | | | h-pro | 1 | h-res | 6 | h-con | 15 |
| | | | | | | h-pal | 0 | h-pal | 0 | h-rep | 10 |
| | | | | | | h-con | 4 | h-con | 5 | h-pro | 9 |
| | | | | | | h-rep | 3 | h-pat | 2 | h-voz | 9 |
| | | | | | | h-pat | 2 | h-rep | 0 | h-pat | 2 |
| total | 34 | | 37 | | 61 | | 96 | | 88 | | 213 |

Tabla 52. Preferencias de estrategias directas frente a las indirectas en la petición de disculpas

Pensamos que el hecho de que prevalezcan las estrategias indirectas sobre las directas en los tres grupos, en parte, tiene que ver con la escena que se ha seleccionado, en la cual ambos participantes tienen el mismo nivel de jerarquía y no hay distancia entre ellos, ya que son amigos. En efecto, la estrategia menos utilizada para pedir disculpas, la disculpa explícita, la más formal, es la que menos se ha utilizado en los tres grupos, dentro de las estrategias directas, algo que también encontraron Cohen y Olshtain (1981). Precisamente estos autores (Cohen y Olshtain 1981; Cohen 1996) apelaron a este hecho para crear materiales de enseñanza, diciendo que es preferible que no se centren en presuposiciones de los lingüistas, sino en estudios lingüísticos, con datos, que puedan corroborar qué estrategias son más usadas y cuáles menos en cada uno de los actos de habla.

De cualquier modo, los hablantes nativos de español producen muchas más estrategias en general, tanto de disculpa como de reacción a ella. Esto parece razonable si observamos el número de turnos en los que se desarrolla la disculpa y su reacción que, como pasó con los cumplidos y con el rechazo, es mayor en los nativos que en los no nativos:

| | n° turnos total | media de turnos |
|-------------------|-----------------|-----------------|
| Intermedio | 334 | 27,83 |
| Avanzado | 262 | 21,83 |
| Nativo | 420 | 35 |

Tabla 53. Número de turnos usados en el acto de habla de la disculpa

En este caso, no hay un factor aparente (como en el caso del rechazo con la insistencia y en el cumplido con la no aceptación del mismo) que provoque que haya más número de turnos en el desarrollo de la conversación. Todo parece indicar que simplemente el grupo de españoles es mucho más prolijo a la hora de hablar que los grupos de hablantes nativos de inglés, como se refleja en el uso de la estrategia de hacer comentarios sobre la situación, que tanto en el caso de los que piden disculpas, como en el del que las aceptan, ha sido prácticamente el doble en el grupo de los españoles. También cabe señalar que este acto de habla, al ser más complejo en su desarrollo que los dos anteriores, ha hecho que el número de turnos en los tres grupos se haya incrementado respecto a los dos actos de habla anteriores.

Además de la verbosidad de los españoles, hay algunos datos que nos han llamado la atención dentro de las estrategias que han usado los hablantes del corpus al pedir disculpas. Por ejemplo, el hecho de que los españoles, para pedir disculpas, hayan usado malas palabras, en veinte ocasiones, mientras que los hablantes extranjeros no las hayan usado en absoluto. Igualmente llama la atención el hecho de que los españoles usen mucho más la disculpa directa, es decir, pedir perdón o decir “lo siento”, pregunten mucho más por la confirmación del perdón que los hablantes no nativos, o asuman su responsabilidad en más ocasiones que sus compañeros estadounidenses. El hecho de que los españoles asuman la responsabilidad más que los estadounidenses, coincide con lo que encontró Suszcynska en su estudio (1999), donde se concluye que los polacos y los húngaros asumen la responsabilidad de sus hechos en las disculpas más que los estadounidenses.

| Uso de disculpas tradicionales | | | | | |
|--------------------------------|----|------------|----|-------------|----|
| Int. | | Av. | | Nat. | |
| h-arr | 27 | h-arr | 27 | h-arr | 37 |
| h-per | 7 | h-per | 7 | h-per | 23 |
| h-con | 4 | h-con | 5 | h-con | 15 |
| h-res | 17 | h-res | 6 | h-res | 32 |

Tabla 54. Uso de disculpas más tradicionales en los tres grupos

Pensamos que el hecho de que los españoles usen en más ocasiones las disculpas tradicionales que los estadounidenses puede ser debido a que sus interlocutores, también españoles, a la hora de reaccionar a sus disculpas, han usado en más ocasiones las estrategias menos conciliadoras que los interlocutores de los hablantes no nativos, que son estadounidenses. Ejemplos de estrategias poco conciliadoras son las amenazas, negar el perdón o dejarlo en el aire, las malas palabras, alzar la voz, el reproche o mostrar enfado, tanto gestual como verbalmente.

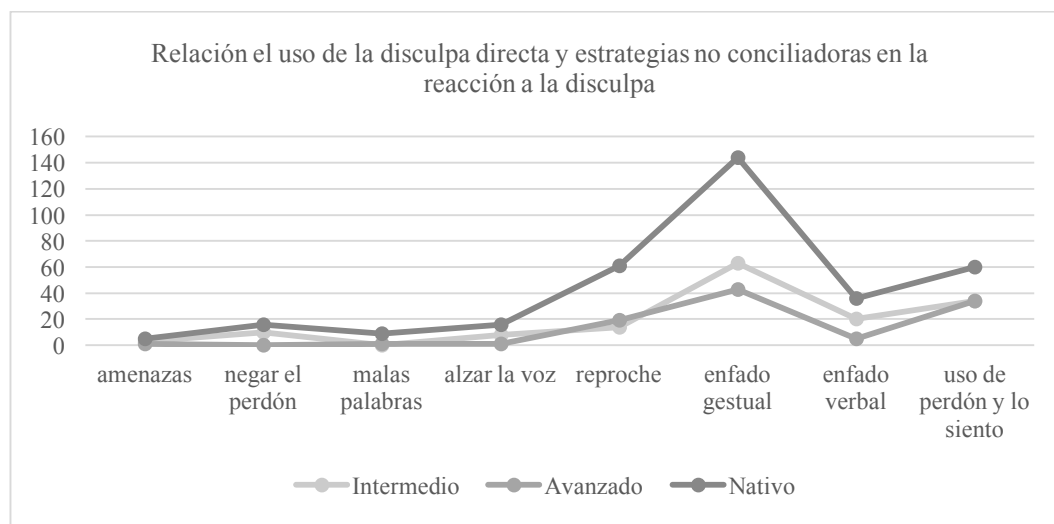


Gráfico 52. Relación entre la disculpa directa y estrategias no conciliadoras en la reacción a la disculpa

Después de observar las estrategias que han usado los participantes de cada grupo pensamos que, aunque en un principio podríamos pensar que la ofensa de no presentarse a una cita para ir juntos al gimnasio podría ser una ofensa mucho más grave para una cultura que respeta mucho más el tiempo de sus compañeros, como es la americana, parece que el hecho que no presentarse a hacer una actividad en grupo es mucho más grave para los españoles, al ser una cultura mucho menos individualista, más colectivista. De hecho, esto se demuestra por el hecho de que los españoles usan el reproche en mucha mayor medida que sus compañeros estadounidenses, tanto al reaccionar a la disculpa como al enunciarla, al igual que el enfado gestual y verbal.

| El reproche y el enfado en la disculpa | | | | | |
|--|----|---------|----|---------|-----|
| Int. | | Av. | | Nat. | |
| h-rep | 3 | h-rep | 0 | h-rep | 10 |
| o-rep | 14 | o-rep | 19 | o-rep | 61 |
| o-enf-v | 20 | o-enf-v | 5 | o-enf-v | 36 |
| o-enf-g | 63 | o-enf-g | 43 | o-enf-g | 144 |

Tabla 55. El reproche y el enfado en la disculpa

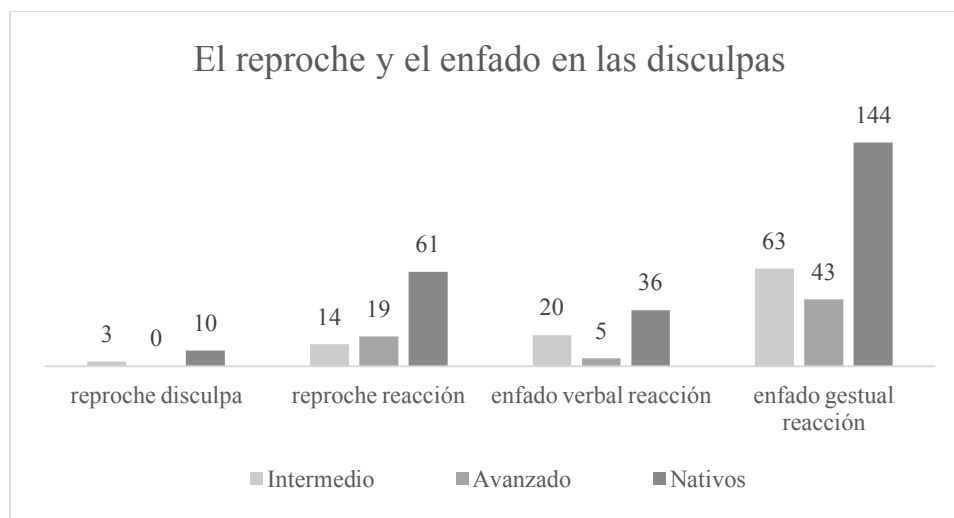


Gráfico 53. El reproche y el enfado en las disculpas

Asimismo, vemos que se trata de un acto de habla mucho más complejo y conflictivo que los anteriores debido a que la mitigación e intensificación tanto gestual como verbal está muy presente en los tres grupos al pedir las disculpas, más que en los otros dos actos de habla anteriormente analizados, aunque siempre, mucho más en el caso del grupo de los hablantes nativos de español.

| Intensificación y mitigación de la disculpa | | | | | |
|---|-----|---------|-----|---------|-----|
| Int. | | Av. | | Nat. | |
| h-int-g | 101 | h-int-g | 117 | h-int-g | 242 |
| h-int | 86 | h-int | 92 | h-int | 218 |
| h-mit | 60 | h-mit | 56 | h-mit | 136 |
| h-mit-g | 33 | h-mit-g | 31 | h-mit-g | 45 |

Tabla 56. Intensificación y mitigación en la disculpa

8.3.1.2 Estrategias para reaccionar a las disculpas

En esta sección analizaremos las estrategias que han usado los hablantes de nuestro corpus para reaccionar a la disculpa ofrecida por su interlocutor.

Lo primero que llama la atención es el número mucho mayor, como vimos en el gráfico anterior, del uso de estrategias como mostrar enfado o reproche por parte de los españoles. Esto concuerda con el número de aceptaciones de la disculpa de cada grupo, que, si lo comparamos (numéricamente) con los de los reproches y el enfado está mucho más equilibrado en los tres grupos. Sin embargo, al comparar el porcentaje de aceptaciones de cada grupo con el de rechazos, reproches y enfado verbal y gestual, vemos que los comportamientos entre los tres grupos son muy diferentes:

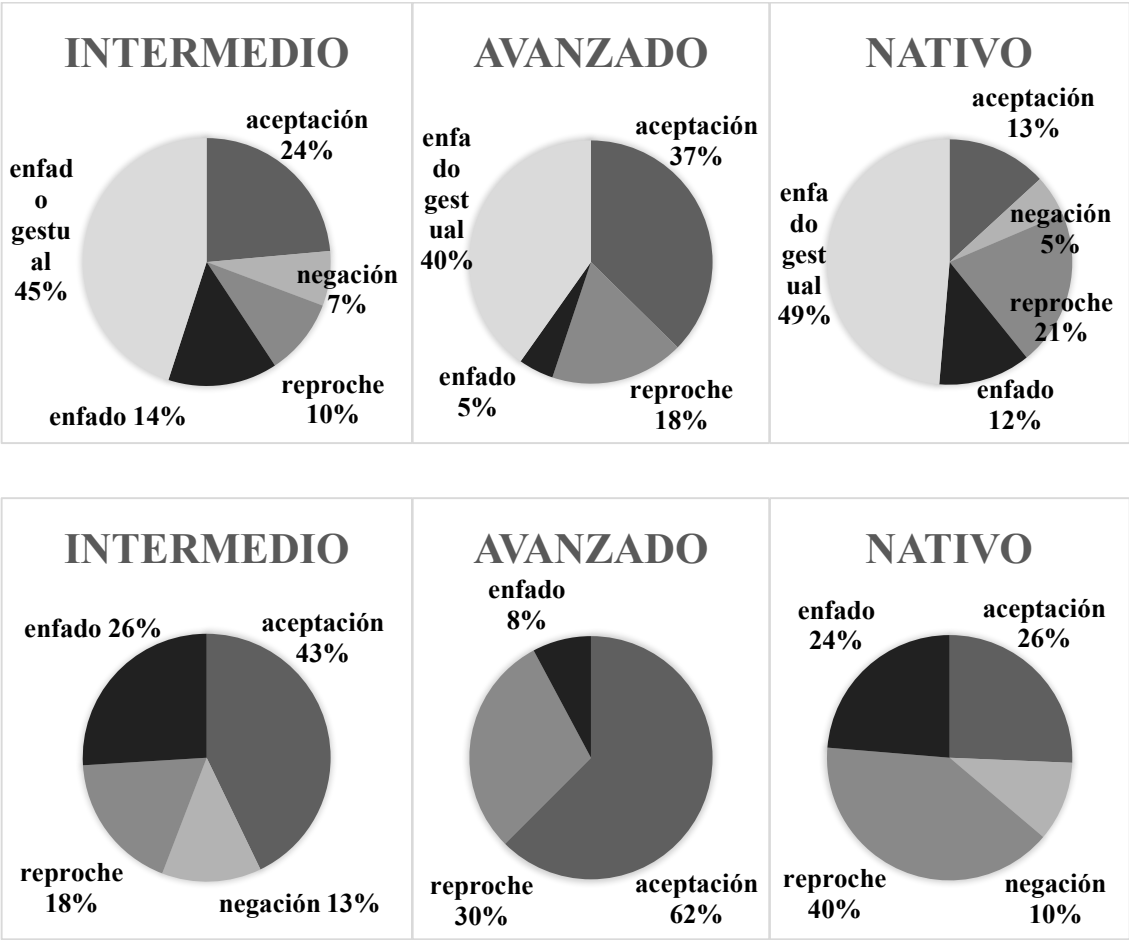


Gráfico 54. Diferencias en las respuestas a las disculpas incluyendo el enfado gestual (arriba) y sin incluirlo (abajo)

Igualmente, el hecho de que los hablantes no nativos de español usen más el humor que el grupo español, refuerza nuestra idea de que, en efecto, la ofensa es mucho mayor para los nativos de español que para los nativos de inglés, así como el hecho de que los españoles levantan la voz en muchas más ocasiones que sus compañeros norteamericanos. Igualmente, cinco de las ocasiones en las que se produce este recurso

en el grupo intermedio se dan en la misma conversación, de modo que pensamos que la variante individual ha hecho que este número sea mucho mayor en este grupo.

Asimismo, nos parece llamativo que el número de turnos en el nivel intermedio sea mucho más alto que el número de turnos en el nivel avanzado. Pensamos que esto ha sucedido porque ha habido muchos más casos en el nivel intermedio, y en el grupo nativo que en el avanzado, del uso de las estrategias para mostrar desconfianza, ignorar la disculpa, y negar el perdón.

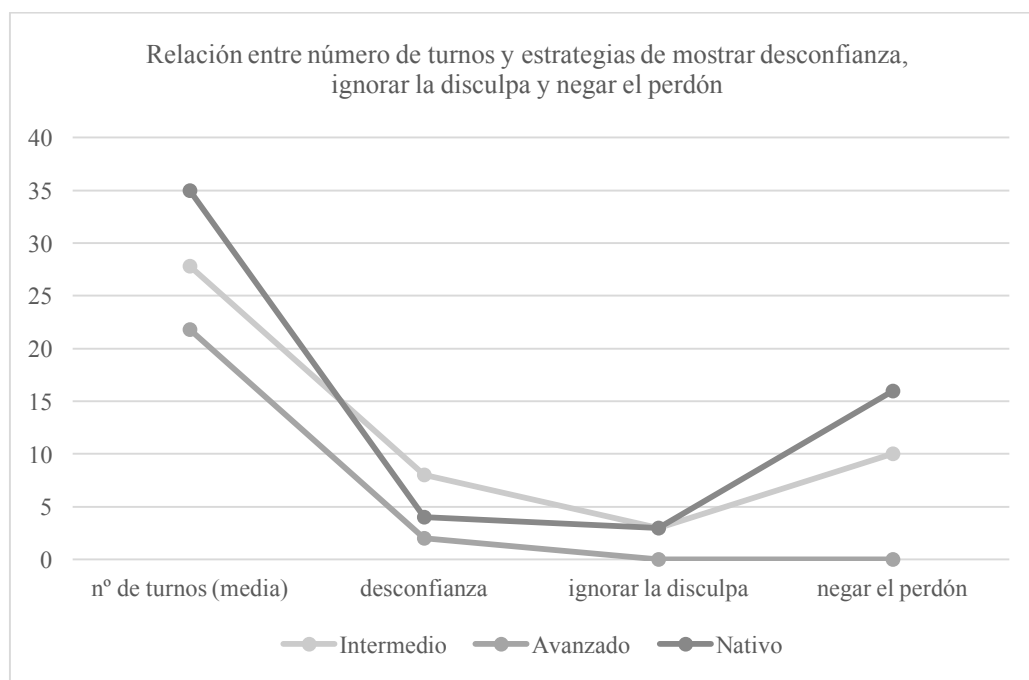


Gráfico 55. Relación entre el número de turnos y las estrategias que no aceptan la disculpa directamente.

Otros datos que han captado nuestra atención son el hecho de que los estudiantes de nivel intermedio han producido un mayor número de expresiones de desconfianza. Después de observar los casos donde esta aparecía, pudimos comprobar que los ocho casos se concentraban en tres conversaciones. Precisamente en dos de ellas, la excusa o explicación que daban los hablantes no era muy creíble, o parecía falsa.

Al igual que en la realización de la disculpa, en la reacción a esta, los españoles utilizan el recurso de las malas palabras para reaccionar a las disculpas y justificaciones de sus compañeros, mientras que los no nativos no lo usan en absoluto, salvo en una ocasión, en el grupo de estudiantes avanzado. Del mismo modo, los hablantes españoles muestran mucha más solidaridad verbal.

Otro hecho que nos llama la atención es la cantidad de veces que los estudiantes de nivel intermedio niegan el perdón o lo dejan en el aire (n=10), comparado con sus compañeros de nivel avanzado (n=0) o los nativos (n=16). Después de observar las conversaciones, descubrimos que la mitad de estas negaciones a la disculpa se dan en una sola conversación. Es posible aquí que la variable individual, es decir, el comportamiento de un solo individuo, haya hecho de nuevo que el número de negaciones de la disculpa suba. Sin embargo, todavía no podemos explicar la diferencia con el grupo de nivel avanzado, en el que no se da este tipo de recurso.

Otro recurso que usan más los estadounidenses que los españoles es hacer preguntas sobre los hechos a sus compañeros. En el grupo intermedio y en el avanzado se da en todas las conversaciones, excepto en cuatro de ellas, mientras que en el grupo nativo se da solo en cuatro de las conversaciones, mientras que en las ocho restantes no aparece. Este hecho tiene sentido, dado que los españoles dan más explicaciones y usan más el recurso de la excusa que los estadounidenses, por lo tanto, preguntarles no es tan necesario.

Por último, de nuevo, la cantidad de mitigadores e intensificadores de las respuestas a la disculpa es mayor en los hispanohablantes que en los angloparlantes, en todos los casos, salvo en el caso de la mitigación gestual de la reacción a las disculpas, lo cual tiene sentido, ya que, al sentirse más ofendidos, los españoles tienden a mitigar menos sus respuestas.

| Intensificadores reacción | | | | | | Mitigadores reacción | | | | | |
|---------------------------|------------|---------|-----------|---------|------------|----------------------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|
| o-int | 52 | o-int | 58 | o-int | 181 | o-mit | 32 | o-mit | 61 | o-mit | 83 |
| o-int-g | 73 | o-int-g | 41 | o-int-g | 88 | o-mit-g | 14 | o-mit-g | 14 | o-mit-g | 13 |
| total | 125 | | 99 | | 269 | total | 46 | | 75 | | 96 |

Tabla 57. Intensificadores y mitigadores de la reacción a la disculpa

8.3.2 Análisis cualitativo de los datos

En este apartado analizaremos el acto de habla de las disculpas desde el punto de vista cualitativo, estudiando los patrones de cada grupo para realizar las disculpas y reaccionar a estas. Asimismo, analizaremos los contextos en los que ha aparecido el acto de habla de la disculpa en nuestra muestra, así como los tipos de excusas que se dan en cada caso para disculparse y los tipos de reacciones que hay ante estas. Igualmente, analizaremos los tipos de mitigadores e intensificadores que han aparecido en cada grupo,

así como el lenguaje no verbal que se ha usado en los *role-plays* de la disculpa de nuestro corpus.

8.3.2.1 Patrones de la disculpa y la reacción a la disculpa

Al analizar los patrones de la disculpa que aparecen en nuestro corpus hemos encontrado que el encabezamiento en la respuesta a la disculpa es, en general, el mismo en los tres grupos: la disculpa directa. Sin embargo, después de esa disculpa directa, hemos observado que el grupo de españoles difiere bastante frente a los grupos de estadounidenses.

En los grupos estadounidenses, lo que sigue inmediatamente a la disculpa directa, es una explicación vaga de los hechos, que se va desarrollando a lo largo de los turnos de la conversación, cuando sus interlocutores les preguntan qué ha pasado. Sin embargo, en el caso de las disculpas del grupo de españoles, lo que sigue a la disculpa directa es una explicación muy detallada de lo que ha sucedido. En ocasiones, incluso esta explicación es lo que encabeza el acto de la disculpa, precediendo a la posterior disculpa directa. Estos datos están en consonancia con la división de Olshtain y Blum-Kulka (1984) de las dos maneras básicas de disculparse. En el caso de los americanos, el IFID sería lo primordial, dando menos importancia a las explicaciones posteriores, mientras que en el caso de los españoles, las excusas explícitas cobran importancia, aportando sinceridad a la disculpa, como señalaba Rojo (2005). Nuestros datos también están en consonancia con los que encontró García (1989), donde hay fenómenos que se producen en mayor medida en los hablantes estadounidenses, como es el caso de las respuestas genéricas frente a las explicaciones detalladas de los españoles.

De nuevo, un dato que parece que no tiene sentido si comparamos al grupo de nativos con los otros dos grupos es la estrategia de proponer un remedio para subsanar la situación (siendo los ofendidos). En el caso de los nativos (n=10) lo hacen más que sus compañeros de nivel intermedio (n=2), aunque menos que sus compañeros de nivel avanzado (n=13). La diferencia en este caso no es solo numérica, sino también de uso. En los grupos de estadounidenses, la propuesta de subsanación se produce, en la mayoría de los casos, antes de que la proponga el ofensor, mientras que en el grupo de nativos del español, suelen ser más bien una confirmación de que su compañero va a subsanar la situación, y se produce, en la mayoría de los casos, después de que los ofensores propongan alguna manera de subsanar su error.

Respecto a las razones o excusas que dan los integrantes de cada caso para disculparse, son muy similares entre los tres grupos. Por lo general atribuyen su ausencia a un olvido. Este olvido, en la mayoría de los casos se debía a exceso de trabajo o a cansancio, y solo en muy pocas ocasiones a una emergencia que se presentaba en el último momento.

8.3.2.2 Mitigadores e intensificadores verbales de la disculpa de la reacción a esta

Veamos ahora cómo aparece el número de intensificadores y mitigadores tanto de la disculpa, como de la reacción a ella en cada uno de los grupos:

| Intensificadores disculpa | | | | | | Mitigadores disculpa | | | | | |
|---------------------------|------------|---------|------------|---------|------------|----------------------|-----------|---------|-----------|---------|------------|
| Int. | | Av. | | Nat. | | Int. | | Av. | | Nat. | |
| h-int | 86 | h-int | 92 | h-int | 218 | h-mit | 60 | h-mit | 56 | h-mit | 136 |
| h-int-g | 101 | h-int-g | 117 | h-int-g | 242 | h-mit-g | 33 | h-mit-g | 31 | h-mit-g | 45 |
| total | 187 | | 209 | | 460 | total | 93 | | 87 | | 181 |
| Intensificadores reacción | | | | | | Mitigadores reacción | | | | | |
| o-int | 52 | o-int | 58 | o-int | 181 | o-mit | 32 | o-mit | 61 | o-mit | 83 |
| o-int-g | 73 | o-int-g | 41 | o-int-g | 88 | o-mit-g | 14 | o-mit-g | 14 | o-mit-g | 13 |
| total | 125 | | 99 | | 269 | total | 46 | | 75 | | 96 |

Tabla 58. Intensificadores y mitigadores de la disculpa

De acuerdo a nuestros datos, los hablantes nativos intensifican y mitigan más tanto la disculpa como la respuesta a esta, salvo en el caso de la mitigación gestual a la reacción a la disculpa, en la que los no nativos han mitigado ligeramente más que los españoles.

De nuevo, hemos usado las mismas categorías que en los otros dos actos de habla analizados para distinguir los tipos de intensificadores y mitigadores. Igualmente, en un mismo mitigador o intensificador, se pueden encontrar varias de estas categorías, con lo cual, su número será siempre mayor al número total de mitigadores e intensificadores. En la siguiente tabla se puede observar cómo los distintos grupos han usado cada una de las estrategias tanto de intensificación como de mitigación verbal en la disculpa:

| Recursos de intensificación | Int. | % | Av. | % | Nat. | % |
|---|-------------|----------|------------|----------|-------------|----------|
| interjecciones/ exclamaciones | 26 | 27,96% | 31 | 30,39% | 36 | 14,88% |
| mandatos lexicalizados | 1 | 1,08% | 2 | 1,96% | 6 | 2,48% |
| adverbios | 22 | 23,66% | 24 | 23,53% | 34 | 14,05% |
| vocativo | 6 | 6,45% | 2 | 1,96% | 22 | 9,09% |
| preguntas retóricas | 3 | 3,23% | 2 | 1,96% | 9 | 3,72% |
| comentarios | 0 | 0,00% | 2 | 1,96% | 12 | 4,96% |
| conjunciones | 3 | 3,23% | 1 | 0,98% | 10 | 4,13% |
| locuciones | 8 | 8,60% | 5 | 4,90% | 69 | 28,51% |
| malas palabras o eufemismos | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| adjetivos maximizadores y cuantificadores | 16 | 17,20% | 27 | 26,47% | 34 | 14,05% |
| alargamiento vocálico | 8 | 8,60% | 6 | 5,88% | 10 | 4,13% |
| TOTAL | 93 | | 102 | | 242 | |

Tabla 59. Recursos de intensificación de la disculpa

| Recursos de mitigación | Int. | % | Av. | % | Nat. | % |
|---|-------------|----------|------------|----------|-------------|----------|
| interjecciones/ exclamaciones | 26 | 31,71% | 18 | 27,69% | 30 | 18,18% |
| mandatos lexicalizados | 1 | 1,22% | 0 | 0,00% | 1 | 0,61% |
| adverbios | 4 | 4,88% | 2 | 3,08% | 3 | 1,82% |
| vocativo | 3 | 0,00% | 2 | 3,08% | 1 | 0,61% |
| preguntas retóricas | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| comentarios | 1 | 0,00% | 5 | 7,69% | 3 | 1,82% |
| conjunciones | 13 | 0,00% | 7 | 10,77% | 29 | 17,58% |
| locuciones | 6 | 7,32% | 17 | 26,15% | 54 | 32,73% |
| malas palabras o eufemismos | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| adjetivos maximizadores y cuantificadores | 3 | 3,66% | 3 | 4,62% | 3 | 1,82% |
| alargamiento vocálico | 25 | 30,49% | 11 | 16,92% | 41 | 24,85% |
| TOTAL | 82 | | 65 | | 165 | |

Tabla 60. Recursos de mitigación de la disculpa

Respecto a la intensificación y mitigación de la disculpa, podemos extraer varias conclusiones de estas tablas. La primera es que hay un tipo de intensificador que no usan los participantes de nivel intermedio: los comentarios. También hay otros intensificadores de la disculpa que no se usan en ninguno de los tres grupos: las malas palabras o eufemismos. En cuanto a la mitigación, a primera vista podemos ver que igualmente hay tipos de mitigación que no se usan en los tres grupos, como las preguntas retóricas y las malas palabras o eufemismos. Igualmente, hay mitigadores que no usan los hablantes no nativos, y sí lo hacen los nativos. La segunda, es que, según podemos deducir observando

los totales de las estrategias, el grupo de nivel avanzado intensifica la disculpa más que el grupo de nivel intermedio, pero la mitiga menos, de una manera similar a como lo hacen los hablantes nativos de español en la muestra que forma este corpus.

En el caso de los tipos de intensificadores, si los analizamos por frecuencia dentro del total de intensificadores que se han usado en cada grupo obtenemos los siguientes gráficos:

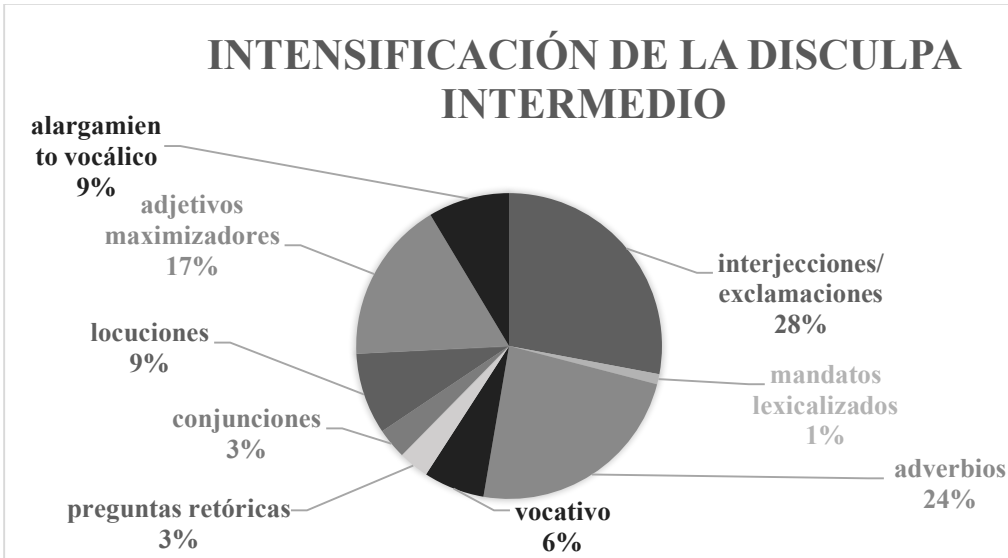


Gráfico 56. Intensificación de la disculpa en el nivel intermedio

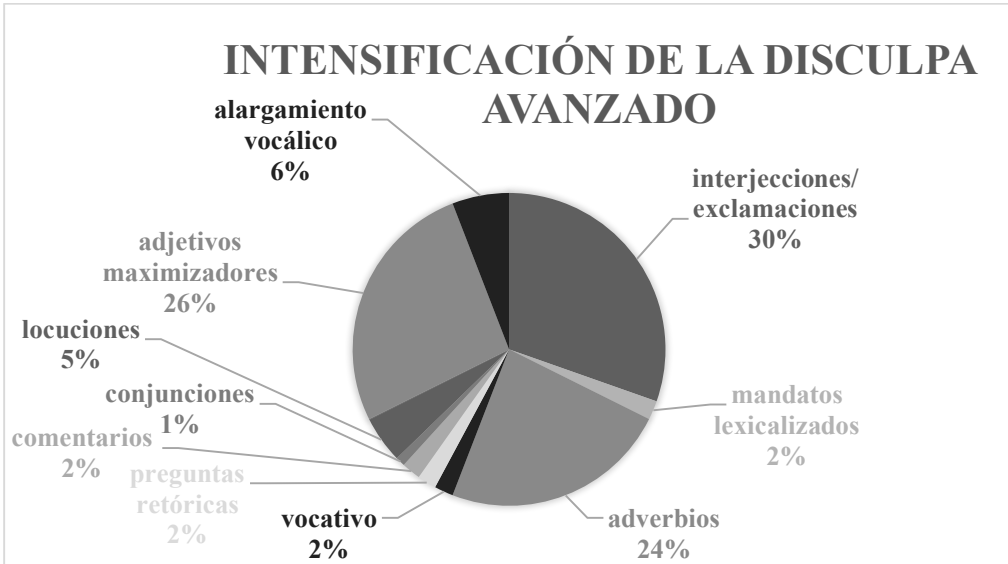


Gráfico 57. Intensificación de la disculpa en el nivel avanzado

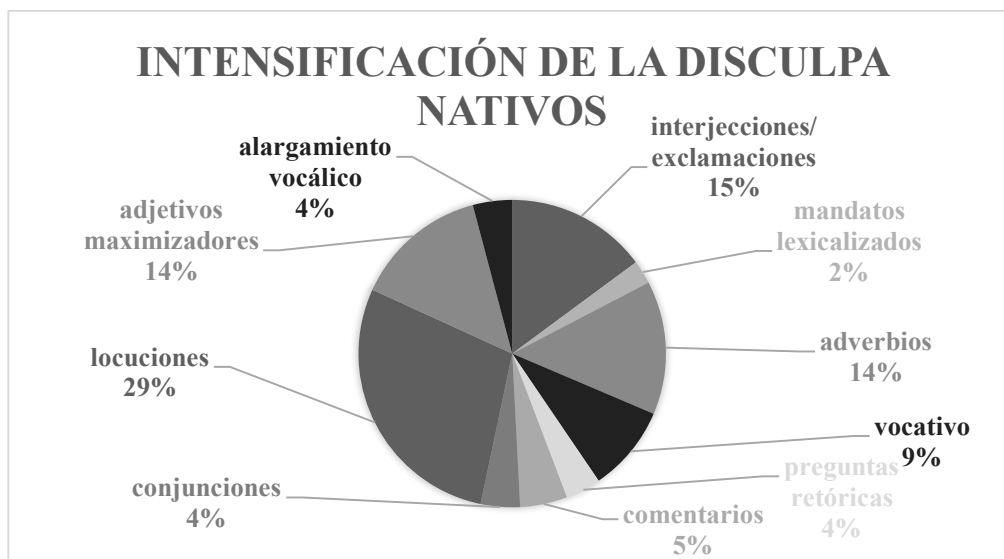


Gráfico 58. Intensificación de la disculpa en los nativos

Como nos muestran estos gráficos, los hablantes de nivel intermedio además de intensificar menos sus disculpas, usan un menor número de estrategias que sus compañeros de nivel avanzado para llevar a cabo esta intensificación, y se basan de nuevo, principalmente en adverbios e interjecciones para intensificar, en un 52% de los casos. Igualmente, otro tipo de intensificador que usan más que otros son los adjetivos maximizadores y los cuantificadores, en un 17 % de los casos, seguidos de las locuciones y el alargamiento vocálico (9% en ambos casos), y el vocativo (6%).

Para el grupo de nivel avanzado, la distribución de porcentajes cambia, usando, sobre todo interjecciones y exclamaciones (30%), adjetivos maximizadores y cuantificadores (26%) y adverbios (24%). El resto de las estrategias de intensificación se usan de manera marginal con un 6% o menos de apariciones cada una de ellas.

En el caso de los hablantes nativos el paradigma cambia completamente, usando sobre todo las locuciones (29%), seguidas de las interjecciones y exclamaciones (15%), y los adverbios y adjetivos maximizadores y cuantificadores (con un 14% de los casos ambos), y el uso del vocativo (9%).

En el caso de la mitigación, si trasladamos los datos de porcentajes de uso a un gráfico circular, obtenemos los siguientes resultados:

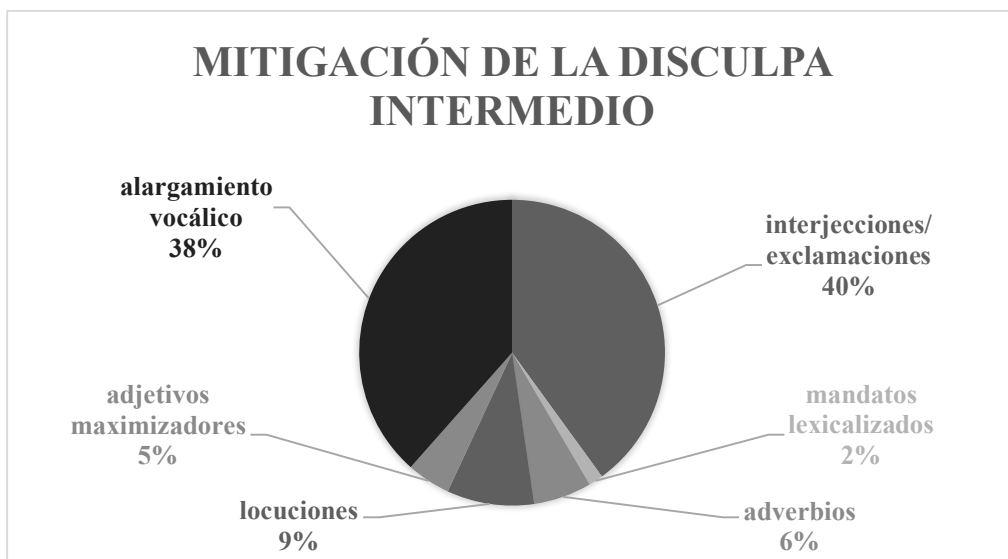


Gráfico 59. Mitigación de la disculpa en el nivel intermedio

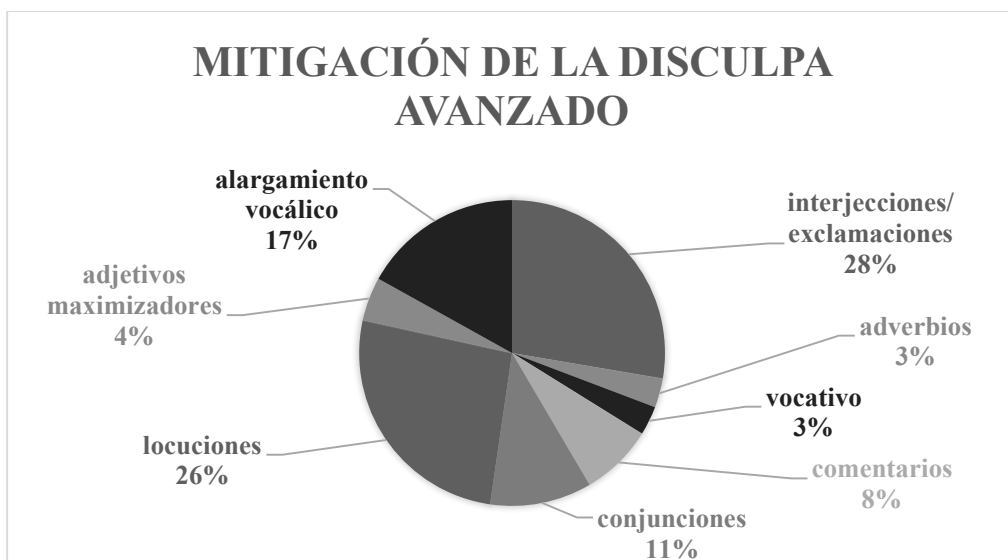


Gráfico 60. Mitigación de la disculpa en el nivel avanzado



Gráfico 61. Mitigación de la disculpa en nativos

De nuevo, se puede observar las grandes diferencias que hay entre los tres grupos. Mientras que los estudiantes de nivel intermedio usan, sobre todo, el alargamiento vocálico y las interjecciones para mitigar la disculpa (en un 78% de los casos), las estrategias más usadas por los estudiantes de nivel avanzado son las interjecciones y exclamaciones y las locuciones (en un 53% de los casos), seguidas del alargamiento vocálico (17%) y los comentarios. Esto apunta, junto con los anteriores gráficos sobre la intensificación de la disculpa, a que la riqueza lingüística superior de los hablantes de nivel avanzado influye de alguna manera en su uso de estrategias más similares pragmáticamente a las que usan los nativos al intensificar y mitigar la disculpa. En el caso de los nativos, las estrategias más usadas para mitigar la disculpa son, sobre todo, las locuciones y el alargamiento vocálico (en un 58% de los casos en total), seguidas de las interjecciones y exclamaciones (18%) y las conjunciones (17%), usando de una manera marginal el resto de las estrategias.

En cuanto a las reacciones a las disculpas hemos encontrado los siguientes resultados:

| Recursos de intensificación | Int. | % | Av. | % | Nat. | % |
|------------------------------------|-------------|----------|------------|----------|-------------|----------|
| interjecciones/ exclamaciones | 14 | 25,93% | 10 | 16,39% | 31 | 14,69% |
| mandatos lexicalizados | 1 | 1,85% | 3 | 4,92% | 15 | 7,11% |
| adverbios | 17 | 31,48% | 19 | 31,15% | 29 | 13,74% |
| vocativo | 0 | 0,00% | 1 | 1,64% | 21 | 9,95% |
| preguntas retóricas | 0 | 0,00% | 1 | 1,64% | 14 | 6,64% |
| comentarios | 5 | 9,26% | 3 | 4,92% | 8 | 3,79% |
| conjunciones | 1 | 1,85% | 1 | 1,64% | 15 | 7,11% |
| locuciones | 1 | 1,85% | 10 | 16,39% | 48 | 22,75% |
| malas palabras o eufemismos | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 1 | 0,47% |
| adjetivos maximizadores | 9 | 16,67% | 11 | 18,03% | 19 | 9,00% |
| alargamiento vocálico | 6 | 11,11% | 2 | 3,28% | 10 | 4,74% |
| TOTAL | 54 | | 61 | | 211 | |

Tabla 61. Recursos de intensificación de la respuesta a la disculpa

| Recursos de mitigación | Int. | % | Av. | % | Nat. | % |
|-------------------------------|-------------|----------|------------|----------|-------------|----------|
| interjecciones/ exclamaciones | 7 | 16,28% | 16 | 23,88% | 25 | 25,77% |
| mandatos lexicalizados | 1 | 2,33% | 2 | 2,99% | 0 | 0,00% |
| adverbios | 1 | 2,33% | 0 | 0,00% | 3 | 3,09% |
| vocativo | 0 | 0,00% | 3 | 4,48% | 0 | 0,00% |
| preguntas retóricas | 0 | 0,00% | 1 | 1,49% | 0 | 0,00% |
| comentarios | 0 | 0,00% | 1 | 1,49% | 2 | 2,06% |
| conjunciones | 13 | 30,23% | 13 | 19,40% | 15 | 15,46% |
| locuciones | 3 | 6,98% | 14 | 20,90% | 34 | 35,05% |
| malas palabras o eufemismos | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| adjetivos maximizadores | 1 | 2,33% | 8 | 11,94% | 6 | 6,19% |
| alargamiento vocálico | 17 | 39,53% | 9 | 13,43% | 12 | 12,37% |
| TOTAL | 43 | | 67 | | 97 | |

Tabla 62. Recursos de mitigación de la respuesta a la disculpa

Teniendo en cuenta los resultados que tuvimos en la disculpa como en la respuesta a esta en las estrategias orales, era fácil predecir el resultado que hemos obtenido en cuanto a los intensificadores y mitigadores verbales de la respuesta a la disculpa: los españoles intensifican más sus respuestas y las mitigan en menor medida. Este dato parece ratificar, de nuevo, que la ofensa es más grande para los españoles que para los estadounidenses.

De nuevo, podemos observar que hay estrategias que no se han utilizado en el grupo de estudiantes de nivel intermedio y sí en los otros dos grupos, como el vocativo y las preguntas retóricas en la intensificación, y las dos anteriores y los comentarios, en la mitigación. Igualmente, los estudiantes de nivel avanzado no han usado los adverbios para mitigar, mientras que los otros dos grupos sí lo han hecho. En cuanto a las malas palabras o eufemismos, no es una estrategia que haya usado ninguno de los grupos en la mitigación y ha aparecido solo una vez en la intensificación de la disculpa. A grandes rasgos, podemos observar también que los hablantes nativos han utilizado un menor número de estrategias en la mitigación de la respuesta a la disculpa, no utilizando tampoco el vocativo, las preguntas retóricas, o los mandatos lexicalizados. Parece que la distribución de las estrategias que se han usado para intensificar la respuesta y mitigarla son muy diferentes a las anteriores, como podemos apreciar en los siguientes gráficos:



Gráfico 62. Intensificación de la respuesta a la disculpa en el nivel intermedio

INTENSIFICACIÓN DE LA RESPUESTA A LA DISCULPA - AVANZADO

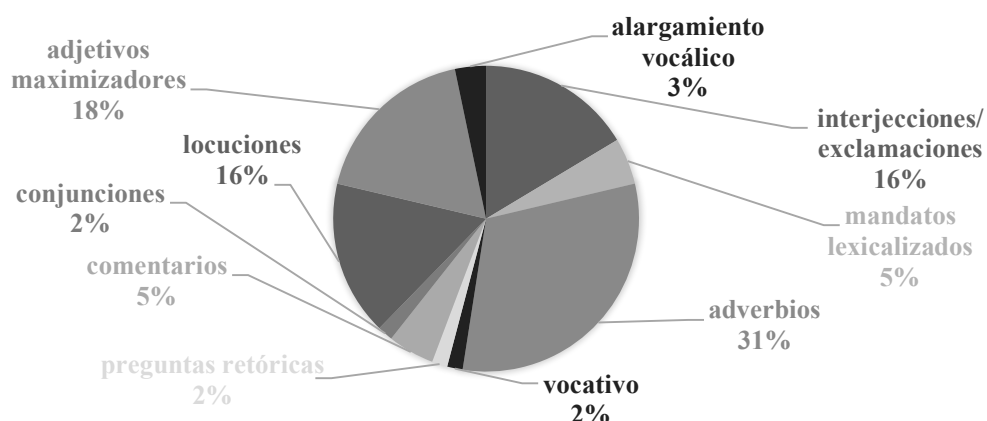


Gráfico 63. Intensificación de la respuesta a la disculpa en el nivel avanzado

INTENSIFICACIÓN DE LA RESPUESTA A LA DISCULPA - NATIVO

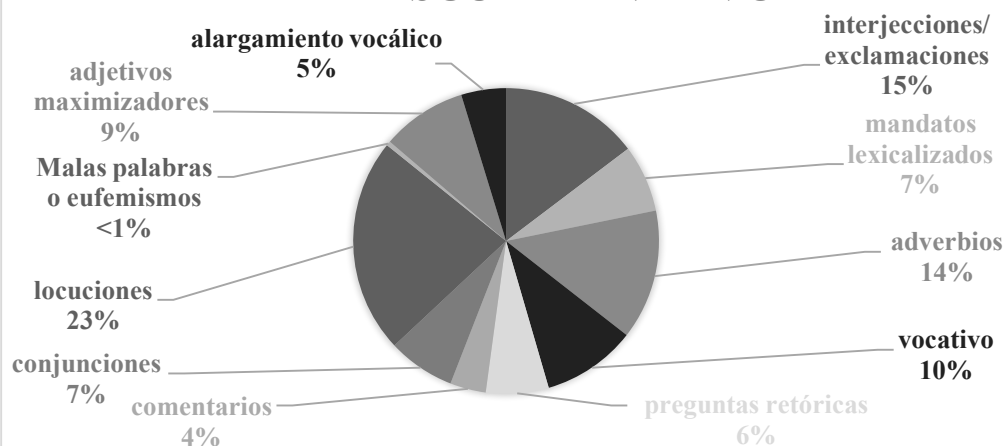


Gráfico 64. Intensificación de la respuesta a la disculpa en los nativos

MITIGACIÓN DE LA RESPUESTA A LA DISCULPA - INTERMEDIO

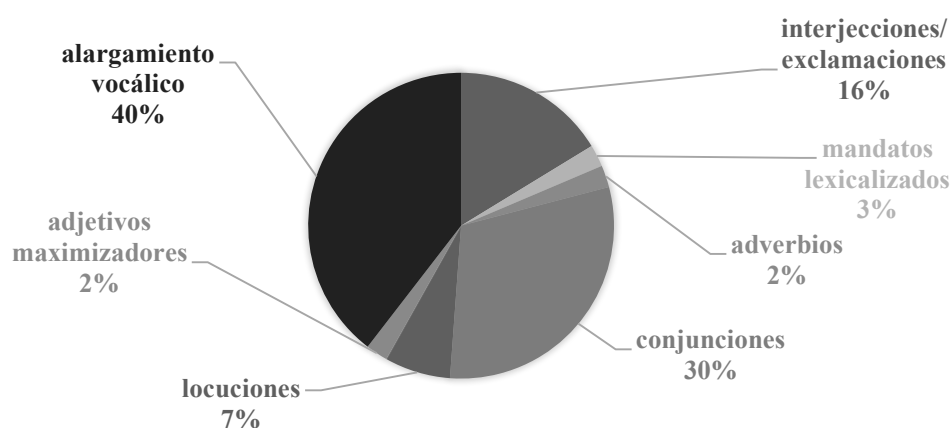


Gráfico 65. Mitigación de la respuesta a la disculpa en el nivel intermedio

MITIGACIÓN DE LA RESPUESTA A LA DISCULPA - AVANZADO

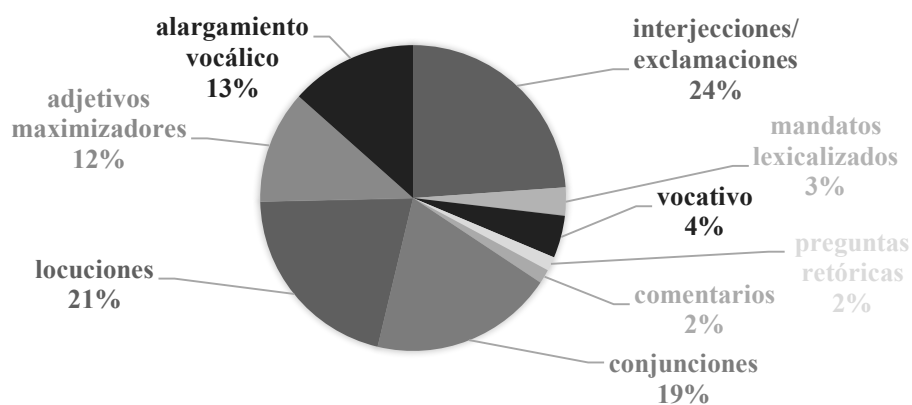


Gráfico 66. Mitigación de la respuesta a la disculpa en el nivel avanzado

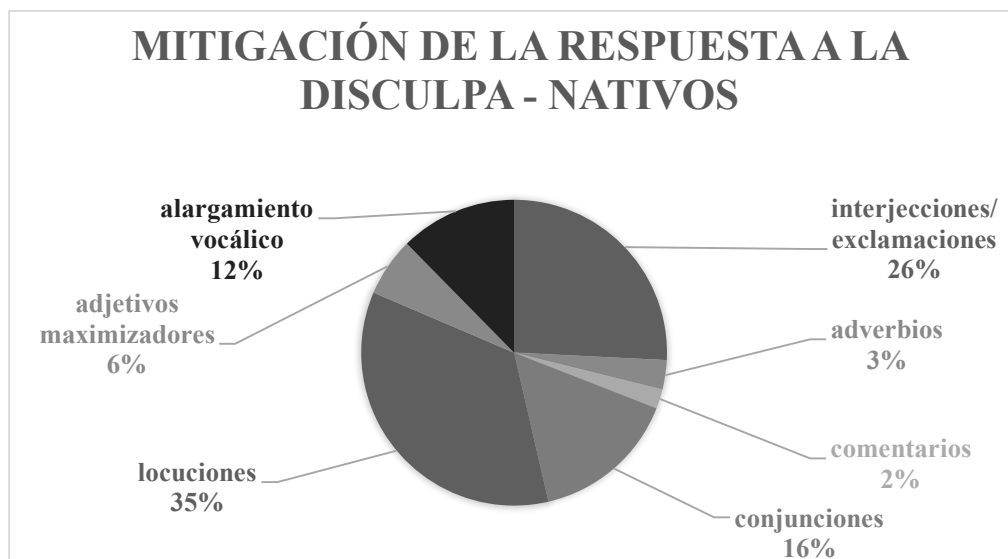


Gráfico 67. Mitigación de la respuesta a la disculpa en los nativos

8.3.2.3 El lenguaje no verbal en la disculpa y en su reacción

Al igual que en los otros dos actos de habla analizados, hemos dividido el lenguaje no verbal que ha aparecido en el acto de habla de las disculpas en las mismas seis categorías en las que dividimos el lenguaje no verbal del rechazo de ayuda.

Iremos, pues, analizando uno a uno los parámetros en los que se mueven las categorías de estrategias para disculparse y reaccionar a la disculpa que hemos etiquetado en nuestro corpus a nivel gestual. Al igual que en la catalogación de los intensificadores y mitigadores verbales, hay que tener en cuenta que, en ocasiones, lo que se ha etiquetado con una sola etiqueta contenía varias de estas estrategias al producirse varios gestos a la vez. Veamos primero una tabla general y un gráfico que muestren cómo los hablantes han usado el lenguaje no verbal tanto en la disculpa, como en su reacción:

| | Intensificador de la disculpa | | | Mitigador de la disculpa | | | Intensificador de la reacción | | | Mitigador de la reacción | | |
|-------------------------|-------------------------------|-----|------|--------------------------|-----|------|-------------------------------|-----|------|--------------------------|-----|------|
| | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. |
| Contacto físico | 4 | 1 | 11 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Risa / sonrisa | 0 | 0 | 1 | 6 | 12 | 7 | 1 | 2 | 0 | 12 | 8 | 7 |
| Miradas | 7 | 1 | 11 | 1 | 1 | 7 | 7 | 3 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Cara / cabeza | 20 | 19 | 69 | 7 | 10 | 10 | 14 | 9 | 42 | 3 | 2 | 4 |
| Manos / brazos | 80 | 107 | 191 | 19 | 17 | 25 | 64 | 32 | 61 | 1 | 2 | 4 |
| Resto del cuerpo | 5 | 3 | 27 | 4 | 6 | 7 | 7 | 2 | 9 | 0 | 2 | 1 |

Tabla 63. Lenguaje no verbal en las disculpas y sus respuestas

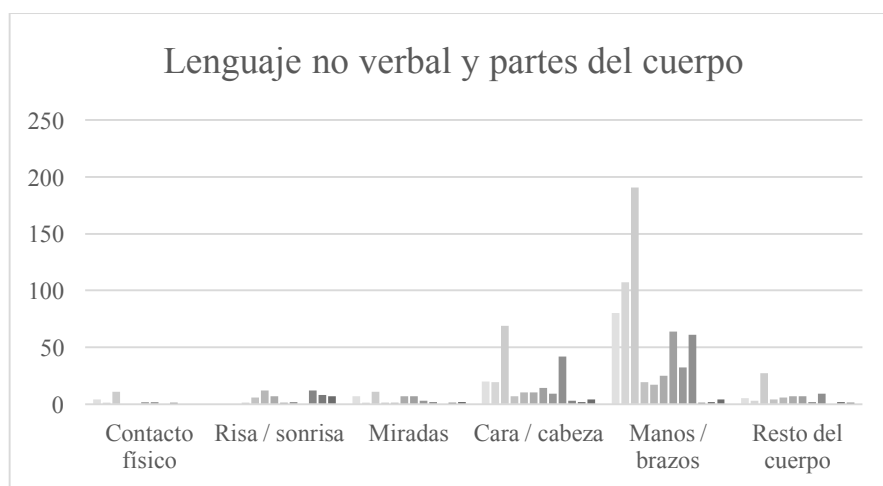


Gráfico 68. El lenguaje no verbal y las partes del cuerpo con las que se ofrecen disculpas y se reacciona a estas

Como se puede observar en el gráfico, la mayoría de los gestos se centran en la cabeza, la cara y las manos de los interlocutores. Veamos ahora el lenguaje no verbal que ha aparecido en cada una de las estrategias analizadas.

8.3.2.3.1 Intensificación y mitigación de la disculpa

Los hablantes, al ofrecer disculpas a sus interlocutores han usado las siguientes partes del cuerpo:

| | Intensificador de la disculpa | | | Mitigador de la disculpa | | |
|-------------------------|-------------------------------|-----|------|--------------------------|-----|------|
| | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. |
| Contacto físico | 4 | 1 | 11 | 0 | 0 | 2 |
| Risa / sonrisa | 0 | 0 | 1 | 6 | 12 | 7 |
| Miradas | 7 | 1 | 11 | 1 | 1 | 7 |
| Cara / cabeza | 20 | 19 | 69 | 7 | 10 | 10 |
| Manos / brazos | 80 | 107 | 191 | 19 | 17 | 25 |
| Resto del cuerpo | 5 | 3 | 27 | 4 | 6 | 7 |

Tabla 64. Intensificadores y mitigadores de la disculpa

Lo primero que podemos observar en esta tabla es la gran diferencia entre el grupo nativo y los grupos no nativos en cuanto al contacto físico. Parece ser mucho más aceptado en el grupo nativo tocar a la otra persona cuando se está pidiendo disculpas. Igualmente, la risa o la sonrisa no ha aparecido como intensificador de la disculpa, salvo en una ocasión (en el grupo nativo), intentando hacer una broma, fallida, además. Veamos el ejemplo:

(a)

#57: ¡Ya a boxeo ya no pude llegar!

#58: Lo siento, tía. Pero bueno. O sea, tampoco estaba yo para protegerte (lleva las dos manos hacia ella y **sonríe**, poniendo los brazos en jarras) que sabes cómo tal, nada es broma. (niega con la cabeza y apoya una mano sobre la mesa) Pero::

En los mitigadores de la disculpa, sin embargo, sí aparece la sonrisa, en los tres grupos. Así como en otros actos de habla, los intensificadores y mitigadores, de nuevo se centran en la cabeza y cara y en las manos y brazos, aunque en este caso, sobre todo en la intensificación, vemos que tienen una prominencia importante las extremidades superiores como herramienta gestual.



Gráfico 69. Uso de extremidades superiores / cabeza en la intensificación de la disculpa

También podemos deducir de nuestros datos que, en la disculpa, de nuevo, el grupo de españoles ha sido el que más ha utilizado la intensificación gestual, en todos los casos, y con todas las partes del cuerpo. Pensamos que esto puede estar relacionado tanto con el hecho de que la ofensa es mayor para este grupo, al ser una cultura menos individualista y más de grupo, como con el hecho de que han recibido respuestas menos conciliadoras por parte de sus compañeros.

Otro dato que nos parece interesante de resaltar es que, dentro de los intensificadores de la disculpa, en el caso de los estadounidenses, suelen ser gestos relacionados con el olvido, como señalarse la cabeza, o también señalar a su compañero o a sí mismos, mientras en el grupo español la variedad de intensificadores es más amplia, pasando por gestos más variados, como el mayor uso de otras partes del cuerpo, por ejemplo, los hombros, o gestos emitidos con la boca que hacen ruido, como los clicks linguodentales, resoplidos, u otros emitidos con otras partes del cuerpo, como dar palmadas o chascar los dedos.

En cuanto a la mitigación de la disculpa, vemos que se produce mucho menos que la intensificación y que esta se centra en las manos, sobre todo, pero también en otras partes del cuerpo, como en la cara y la cabeza, en las miradas (sobre todo en los nativos de español), en la risa y la sonrisa, y en el resto del cuerpo. Parece, pues, que la mitigación gestual, en todos los grupos, es un recurso que está más repartido en las distintas partes del cuerpo.

8.3.2.3.2 Intensificación y mitigación de la reacción a la disculpa

Los hablantes de nuestro corpus han reaccionado a la disculpa gestualmente de la siguiente manera:

| | Intensificador de la reacción | | | Mitigador de la reacción | | |
|-------------------------|--------------------------------------|------------|-------------|---------------------------------|------------|-------------|
| | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. |
| Contacto físico | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Risa / sonrisa | 1 | 2 | 0 | 12 | 8 | 7 |
| Miradas | 7 | 3 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Cara / cabeza | 14 | 9 | 42 | 3 | 2 | 4 |
| Manos / brazos | 64 | 32 | 61 | 1 | 2 | 4 |
| Resto del cuerpo | 7 | 2 | 9 | 0 | 2 | 1 |

Tabla 65. Intensificación y mitigación de la respuesta a la disculpa

De nuevo, en cuanto a la intensificación, observamos unos patrones similares a los anteriormente descritos para reaccionar gestualmente a la disculpa. La intensificación, pues, se centra en la cabeza y la cara, usándose paralelamente otras partes del cuerpo. Por ejemplo, la risa y la sonrisa no es una de las herramientas gestuales de intensificación más usadas, mientras el resto del cuerpo sí cobra una mayor importancia en la intensificación, sobre todo, el levantar los hombros en el grupo de nivel intermedio y en los nativos.

Otra vez, como en algunos casos que hemos visto anteriormente, los estudiantes de nivel intermedio usan más gestos que sus compañeros de nivel avanzado, tanto en la mayoría de las estrategias de intensificación gestual de la reacción a la disculpa, como en las de mitigación.

En cuanto a la mitigación de la reacción a la disculpa, vemos que no se produce contacto físico por parte de los ofendidos en los tres grupos, y que, en este caso, de manera excepcional, las estrategias se centran principalmente en la risa y la sonrisa. Algo que nos parece peculiar es que en el caso de los estudiantes de nivel intermedio y los nativos, la mitigación gestual viene, en la mayoría de los casos, después de haberse producido un acto de habla amenazante para la imagen, como un reproche o una amenaza, mientras en el caso de los hablantes de nivel avanzado de español, estos mitigadores vienen, en la

mayoría de los casos después de haber mostrado solidaridad, humor, o haber aceptado la disculpa, es decir, después de actos valorizantes de la imagen.

Precisamente por eso, nos parece oportuno comentar lo que hemos encontrado respecto a la versión gestual de mostrar enfado y solidaridad, lo cual veremos a continuación.

8.3.2.3.3 Muestras de enfado y solidaridad gestual en la reacción a la disculpa

Dado que la disculpa y su reacción a ella es un acto de habla más complejo, nos pareció oportuno analizar tanto el enfado como la solidaridad en su manifestación gestual. Del mismo modo que los españoles muestran más solidaridad y enfado verbal que los hablantes no nativos, sus manifestaciones gestuales son más numerosas que las de los hablantes de español como lengua extranjera.

| | Enfado | | | Solidaridad | | |
|-------------------------|---------------|------------|-------------|--------------------|------------|-------------|
| | Int. | Av. | Nat. | Int. | Av. | Nat. |
| Contacto físico | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 |
| Risa / sonrisa | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| Miradas | 13 | 5 | 29 | 0 | 0 | 2 |
| Cara / cabeza | 27 | 10 | 52 | 10 | 8 | 7 |
| Manos / brazos | 49 | 34 | 101 | 14 | 18 | 15 |
| Resto del cuerpo | 8 | 6 | 24 | 1 | 0 | 5 |

Tabla 66. Enfado y solidaridad gestual en la reacción a la disculpa

Respecto a la muestra gestual del enfado, hemos observado diferencias entre los tres grupos. Como viene siendo habitual en el análisis de este corpus, los nativos de español son mucho más gestuales que sus compañeros no nativos, y dentro de los dos grupos no nativos, los estudiantes de nivel intermedio parecen usar más los gestos que sus compañeros de nivel avanzado. Asimismo, hemos encontrado diferencias entre los gestos de enfado producidos entre unos grupos y otros. Mientras que el gesto de levantar las manos con las palmas hacia arriba es común a los tres grupos, parece que el gesto de mirar o señalar el reloj, o la muñeca, aludiendo al tiempo es mucho más común entre los nativos de español. Las reacciones no verbales que producen algún sonido, igualmente,

son, sobre todo, más comunes entre los nativos y también entre los estudiantes de nivel avanzado que entre los estudiantes de nivel intermedio. Entre ellas podemos encontrar los clicks linguodentales, resoplidos, o suspiros. Asimismo, hemos encontrado una variedad más amplia de gestos de enfado producida por el grupo de hablantes nativos de español, tales como contar con los dedos, juntar el índice y el pulgar y hacer un movimiento brusco con la mano hacia abajo, levantar los dos dedos índices a la vez, aproximar la barbilla al cuello, levantar las cejas, o apretar los labios.

Observamos también, que en el grupo de los nativos se han usado mucho más las miradas para mostrar enfado, especialmente al no mantener contacto visual con el interlocutor, mientras en el grupo intermedio, en algunas ocasiones la mirada fija hacia el interlocutor era lo que mostraba enfado de una manera gestual. Otra parte del cuerpo muy usada por los tres grupos de hablantes para mostrar enfado son los hombros, al levantarlos o bajarlos bruscamente. Sin embargo, el enfado gestual en los tres grupos está muy dividido entre sus representaciones en las distintas partes del cuerpo, aunque predomina en las extremidades superiores.

En el caso de las muestras no verbales de solidaridad, en general, hemos observado que los gestos tienden a ser suaves y relajados en los tres grupos, abundando el de ladear la cabeza o dejar caer una mano. Podemos ver, igualmente que el contacto físico entre los integrantes de cada conversación abunda en el grupo de los nativos (donde hay incluso besos y abrazos) y en el de los estudiantes de nivel avanzado, donde en las dos ocasiones se le ha tocado a la otra persona una de las extremidades superiores.

Hemos observado, igualmente, que la sonrisa y la risa solamente se ha producido en los grupos de no nativos, como muestra de solidaridad gestual, mientras las miradas hacia otro lado solo se han producido, igualmente en un número muy reducido en el grupo de hablantes nativos del español. Asimismo, la parte del cuerpo que más se ha utilizado para mostrar solidaridad, aparte de la cabeza o las extremidades superiores, han sido los hombros, alzándolos.

En cuanto al contexto donde aparece la solidaridad gestual, hemos observado que, en los tres grupos, suele acompañar a la solidaridad verbal para apoyarla, a la aceptación de la disculpa o a un comentario sobre esta.

9 DISCUSIÓN DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo se irán respondiendo una por una las preguntas de investigación de este proyecto, y en vista de los resultados se discutirá la noción de imagen entre estadounidenses y españoles, y se discutirán los resultados y las conclusiones a las que hemos llegado. Posteriormente se hablará de los problemas metodológicos con los que se encontró la investigadora a la hora de compilar y analizar el corpus. Se hará también un resumen del estudio y sus resultados, así como de implicaciones pedagógicas que se pueden extraer de estos y se propondrán futuras investigaciones y modelos de corpus que consideramos que pueden desarrollarse para servir de apoyo pragmático en la enseñanza del español como lengua extranjera. Por último, se establecerán las conclusiones de este estudio.

9.1 RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, iremos respondiendo, una por una, las preguntas de investigación propuestas en el cuarto capítulo de esta tesis. La primera pregunta de investigación que propusimos era la siguiente: ¿hay diferencias notables tanto en la frecuencia como en el patrón de las estrategias escogidas entre nativos y no nativos en el estudio para desarrollar los tres actos de habla propuestos? Como hemos podido observar a lo largo de los tres actos de habla, sí hay diferencias notables entre los dos grupos de estadounidenses y el grupo de españoles a la hora de escoger estrategias y patrones de realización en los tres actos de habla analizados. Aunque los dos grupos de estadounidenses se parecen más entre sí que al grupo de españoles, sin embargo, también hemos podido notar ciertas diferencias entre el grupo de estudiantes avanzados e intermedios, sobre todo, en el uso

de intensificadores y mitigadores verbales. El hecho de tener un nivel lingüístico más alto les ha permitido a los hablantes del grupo avanzado usar estrategias y tipos de intensificadores y mitigadores que no han sido usados por sus compañeros. Sin embargo, ambos grupos, intermedio y avanzado, seguían patrones muy similares a la hora de desarrollar cada uno de los actos de habla propuestos, por lo que encontramos que la transferencia pragmática negativa se ha producido en ambos grupos de manera similar.

Esto nos lleva a la segunda pregunta de investigación: en el grupo de hablantes no nativos, ¿podemos apreciar diferencias notables entre el grupo de nivel intermedio y el grupo de nivel superior tanto en los patrones que siguen como en las estrategias que utilizan para llevar a cabo los tres actos de habla que se les proponen? De nuevo, hemos observado diferencias entre los grupos de hablantes no nativos, pero no en el patrón, ni en las estrategias que usan. Las diferencias encontradas son más léxicas que pragmáticas. Dado que los estudiantes del nivel avanzado, además de tener más experiencia con el idioma, han estado más tiempo en el extranjero que los estudiantes de nivel intermedio, el número, tipo y variedad de intensificadores y mitigadores verbales que usan ha aumentado significativamente, diferenciándose así de sus compañeros de nivel intermedio. Sin embargo, parece que, en general, aparte de la intensificación y la mitigación verbal, su comportamiento pragmático es más similar entre ellos, y difiere de la que usan los españoles, o lo que es lo mismo, pensamos que la pragmática que está detrás de su comportamiento, tanto oral como gestual, sigue estando determinada por su L1 y su modelo sociocultural.

Sin embargo, hemos podido observar casos aislados en los que esta pragmática no es tan prevaleciente, y el comportamiento de los estudiantes se asemeja más al comportamiento de los participantes del grupo nativo que el de sus compañeros.

Lo cual nos conduce hacia la tercera pregunta de investigación: ¿influyen en la adquisición de la competencia pragmática otros factores como el hecho de haber estado cursando estudios en el extranjero más de seis meses, o la percepción que dichos estudiantes tienen de su nivel de español? La respuesta a esta pregunta es sí, aunque hay otros factores que también han influido aparte del tiempo de estancia en el extranjero o su autopercepción de nivel. Los estudiantes que más tiempo han pasado fuera, en la mayoría de las ocasiones, han sido los que han demostrado un comportamiento pragmático más similar a los españoles, como en el caso de los sujetos 30 y 33. Sin embargo, hay otros factores que han influido, como los años que llevaban estudiando

español, en los dos casos, superior a doce años. Igualmente, ambas estudiantes mantienen o han mantenido lazos de amistad, de pareja, o incluso familiares, con hispanohablantes.

Hemos observado, por lo general, que los estudiantes que han estado en programas de estudios en el extranjero más de seis meses, tienen un comportamiento pragmático más similar a los participantes del grupo de españoles. Del mismo modo, aquellos estudiantes que mostraban una autopercepción de su nivel de español más alto, tenían, por lo general, una competencia mayor, no sólo en términos gramaticales y léxicos, sino también en términos pragmáticos y de fluidez, siendo más similar al comportamiento de los hablantes del grupo de españoles. Igualmente, hemos visto casos excepcionales en los que los estudiantes no habían estado estudiando fuera más de 6 meses y, sin embargo, mostraban un dominio del español, en todas sus competencias, mayor de lo esperado, como en el caso del sujeto número 3. Pensamos que, en este caso, el contacto con otras culturas, en este caso, con El Salvador, ha hecho que este sujeto haya desarrollado sus competencias de una manera diferente al resto de sus compañeros. Igualmente, el sujeto número 3 ha estado enseñando durante dos años en una escuela de inmersión y ha interactuado con padres y alumnos hispanos. Sucede lo mismo con el sujeto número 9, que a pesar de haber estado solo diez meses en el extranjero, muestra un dominio del español en todas sus competencias mucho mayor que la mayoría de sus compañeros de nivel subgraduado. En este caso, este alumno estuvo en Argentina como estudiante de intercambio durante nueve meses y tiene amigos que son hispanohablantes. De la misma manera, a nivel graduado, el sujeto número 42, ha mostrado unas aptitudes excepcionales en español, habiendo estado solamente cuatro meses fuera de Estados Unidos estudiando español. Esta estudiante, de nuevo, tiene amistades en Nicaragua, con las que se comunica vía redes sociales o correo electrónico y, además, ha sido profesora de inglés como L2 para grupos de hispanohablantes, la mayoría centroamericanos, con los que mantenía muchas conversaciones dentro del aula en español.

9.2 CONCLUSIONES

La presente investigación ha analizado tres actos de habla, el rechazo, el cumplido y la disculpa, tanto en su desempeño como en la reacción a este en tres grupos de hablantes, dos de ellos no nativos angloparlantes de procedencia estadounidense y uno de nativos de español de España. A través del vídeo, esta tesis ha compuesto un corpus, el COR.E.M.A.H (Corpus de Español Multimodal de Actos de Habla) en el cual se muestra

cómo los grupos anteriormente citados han desarrollado las tres situaciones propuestas en los *role-plays*.

La etiquetación de estrategias, tanto verbales como no verbales, así como sus mitigadores e intensificadores, han permitido observar las importantes diferencias entre los tres grupos de hablantes.

Este corpus, pues, se propone como material utilizable en el aula y como material disponible para crear planes de clase o materiales que incluyan el vídeo para analizar comportamientos pragmáticos en estos actos de habla y compararlos entre sí.

El corpus se puede descargar en su totalidad tanto como por grupos o incluso por diálogos para que se pueda analizar en la clase de español. La descarga permite obtener transcripciones con anotaciones y sin ellas, así como con etiquetación y sin ella. Igualmente, se pueden hacer búsquedas por palabras o por etiquetas dentro del corpus, que facilitan la tarea de encontrar los datos que se buscan.

El COR.E.M.A.H se aloja en los siguientes enlaces:

- 1) Dentro de la página web del laboratorio de lingüística informática de la Universidad Autónoma de Madrid: <http://www.llf.uam.es/coremah>
- 2) Dentro de la plataforma Firebaseapp.com en el siguiente enlace: <https://coremah-1a37f.firebaseio.com/>

9.2.1 Problemas metodológicos y limitaciones

La presente investigación lingüística tuvo ciertas dificultades de desarrollo a lo largo tanto de la compilación de datos como de su procesamiento. Principalmente, el problema más importante de la compilación del corpus fue conseguir voluntarios, tanto estadounidenses como españoles, que se prestaran de manera altruista como sujetos de investigación para ser grabados en vídeo. Esto dilató el tiempo de compilación, lo cual retrasó enormemente el resto del proceso.

Igualmente, el tener que dar las instrucciones en español a los participantes no nativos de español, hacía que en ocasiones no entendieran completamente las instrucciones de los *role-plays* y se tuvieran que grabar varias veces las escenas, sobre todo el grupo de nivel intermedio.

Asimismo, al ser sólo una persona la investigadora que compilaba, editaba los vídeos, los transcribía y etiquetaba, hizo que el tiempo dedicado solamente a la compilación transcripción y etiquetación de este corpus fuera muy prolongado.

De la misma manera, el hecho de haber tenido una entrevista posterior inmediatamente después de la grabación con los sujetos que participaron en el estudio para explicarles en qué consistía el estudio y no haberla grabado, supone una pérdida irrecuperable de información que podría haber desvelado muchos más datos que, desgraciadamente se han perdido.

9.2.2 Implicaciones pedagógicas

Los resultados del presente estudio demuestran que existen actos de habla complejos, como los tres que hemos analizado en esta tesis, que para desarrollarse de una manera pragmáticamente aceptable en la lengua meta, en este caso en español, necesitan la adquisición de valores sociopragmáticos de la cultura española. Para conseguir esta competencia intercultural es necesario no sólo implicarse y tener un alto nivel de competencia gramatical, sino también adquirir estrategias socioculturales que demuestran tener los nativos y están prácticamente ausentes en nuestros grupos de investigación anglófonos. Para poder enseñar estas estrategias socioculturales invitamos a los profesores de español y a los creadores de materiales didácticos a que pongan en práctica las siguientes recomendaciones:

- 1) Enseñar explícitamente tanto los patrones como las estrategias típicas de cada acto de habla, ya que, en la mayoría de las ocasiones, los estudiantes no tienen contacto con hablantes nativos de la lengua que están estudiando y no pueden vivir en el país donde se habla la lengua de la cultura meta.
- 2) Recomendamos también a los editores de manuales de español que faciliten la tarea de incluir este tipo de contenido sociolingüístico y sociocultural de manera explícita en la clase de español, creando materiales que contengan específicamente este tipo de contenido. No solo con textos, reflexiones y actividades que tengan que ver con la cultura española, sino también con vídeos, ya que hemos visto que el lenguaje no verbal además es tremendamente importante dentro de la competencia pragmática de los estudiantes.

- 3) Igualmente, pensamos que es importante que los profesores desarrollen distintos medios de motivación para sus estudiantes, sobre todo para los que están viviendo en el país donde se habla la lengua que están estudiando, a fin de que se fijen en el comportamiento de los nativos a la hora de desarrollar ciertos actos de habla y así poderlo discutir dentro del aula y aprender, no solo pasivamente a través de las explicaciones de los profesores sino también activamente, a través de la observación y reacción al comportamiento típico de los nativos.

9.2.3 Futuras investigaciones

Aunque este estudio pretendía ser más amplio, finalmente solo se han podido analizar tres actos de habla de los diez que en un principio se propusieron. Por tanto, invitamos a otros investigadores a que hagan lo mismo con otros actos de habla.

Igualmente, solo hemos comparado a los grupos no nativos, con un grupo nativo de español de España. Sería, pues, interesante observar cómo se comportan sujetos hispanohablantes de otras regiones del globo, para poder ver así las diferencias entre ellos y los españoles y también entre ellos y hablantes nativos de inglés. Pensamos que es posible que los resultados fueran ligeramente distintos.

Pensamos, igualmente, que un análisis más profundo de este corpus en el que se incluyeran otras partes de la comunicación que no han sido abordadas en esta tesis, como la prosodia, el tono o los silencios, podría ayudar a entender mejor estos actos de habla y el comportamiento en grupos de nativos y no nativos.

Sería también interesante ver cómo se comportan grupos mixtos de hablantes, es decir, en los que uno de los interlocutores sea nativo y otro no, en estas situaciones. O incluso sería interesante comparar a los que se han analizado en este estudio con un grupo de nativos de inglés, o con los mismos nativos de inglés que han desarrollado el acto de habla en español, llevándolo a cabo también en inglés.

10 APÉNDICES

Apéndice 1. Descripción de los actos de habla para los *role plays*

Instrucciones para estadounidenses:

| | |
|---|--|
| 1 Tu cumpleaños es el próximo sábado y vas a hacer una fiesta. Invita a tu amigo/a. | 1 Tu amigo/a te invita a su cumpleaños este sábado y puedes/quieres ir. Responde a la invitación. |
| 2 Tu cumpleaños es el próximo sábado y vas a hacer una fiesta. Invita a tu amigo/a. | 2 Tu amigo/a te invita a su cumpleaños este sábado y NO puedes/quieres ir. Responde a la invitación. |
| 3 Estás aprendiendo a hacer tartas (tortas/pasteles). Acabas de terminar una. Ofrécele a tu amigo. | 3 Tu amigo acaba de hacer una tarta (torta/pastel). Te ofrece un pedazo. Tú aceptas. |
| 4 Estás aprendiendo a hacer tartas (tortas/pasteles). Acabas de terminar una. Ofrécele a tu amigo. | 4 Tu amigo acaba de hacer una tarta (torta/pastel). Te ofrece un pedazo. Tú NO quieres. |
| 5 a. Tienes que entregar un trabajo para la universidad mañana y se te acaba de estropear el ordenador. Por suerte, habías hecho una copia de seguridad y puedes continuar el trabajo. Le pides el ordenador a tu amigo. | 5 b. Tu amigo te pide el ordenador porque el suyo se acaba de estropear y tiene que entregar un trabajo para la universidad mañana. Tú se lo dejas. |

| | |
|---|---|
| <p>6</p> <p>Tienes que entregar un trabajo para la universidad mañana y se te acaba de estropear el ordenador. Por suerte, habías hecho una copia de seguridad y puedes continuar el trabajo. Le pides el ordenador a tu amigo.</p> | <p>6</p> <p>Tu amigo te pide el ordenador porque el suyo se acaba de estropear y tiene que entregar un trabajo para la universidad mañana. Tú NO se lo dejas.</p> |
| <p>7</p> <p>Ves que tu amigo tiene dificultades con la tarea porque no entiende muy bien qué tiene que hacer. Tú le ofreces tu ayuda.</p> | <p>7</p> <p>Tu amigo te ofrece ayudarte con la tarea en una clase. Tú ACEPTAS su ayuda.</p> |
| <p>8</p> <p>Ves que tu amigo tiene dificultades con la tarea porque no entiende muy bien qué tiene que hacer. Tú le ofreces tu ayuda.</p> | <p>8</p> <p>Tu amigo te ofrece ayudarte con la tarea en una clase. Tú RECHAZAS su ayuda.</p> |
| <p>9</p> <p>Tienes un amigo que habla sorprendentemente bien español. Díselo.</p> | <p>9</p> <p>Tu amigo te dice lo bien que hablas español. Reacciona.</p> |
| <p>10</p> <p>Ayer quedaste con un amigo para ir al gimnasio y se te olvidó por completo que habíais quedado. No te presentaste. Pídele disculpas.</p> | <p>10</p> <p>Ayer quedaste con amigo para ir al gimnasio y se le olvidó por completo que habíais quedado. No se presentó. Reacciona a lo que te diga.</p> |

Instrucciones para españoles.

| | |
|---|--|
| 1 Tu cumpleaños es el próximo sábado y vas a hacer una fiesta. Invita a tu amigo/a. | 1 Tu amigo/a te invita a su cumpleaños este sábado y puedes/quieres ir. Responde a la invitación. |
| 2 Tu cumpleaños es el próximo sábado y vas a hacer una fiesta. Invita a tu amigo/a. | 2 Tu amigo/a te invita a su cumpleaños este sábado y NO puedes/quieres ir. Responde a la invitación. |
| 3 Estás aprendiendo a hacer tartas. Acabas de terminar una. Ofrécele a tu amigo. | 3 Tu amigo acaba de hacer una tarta. Te ofrece un pedazo. Tú aceptas. |
| 4 Estás aprendiendo a hacer tartas. Acabas de terminar una. Ofrécele a tu amigo. | 4 Tu amigo acaba de hacer una tarta. Te ofrece un pedazo. Tú NO quieres. |
| 5 a. Tienes que entregar un trabajo para la universidad mañana y se te acaba de estropear el ordenador. Por suerte, habías hecho una copia de seguridad y puedes continuar el trabajo. Le pides el ordenador a tu amigo. | 5 b. Tu amigo te pide el ordenador porque el suyo se acaba de estropear y tiene que entregar un trabajo para la universidad mañana. Tú se lo dejas. |

| | |
|---|---|
| <p>6</p> <p>Tienes que entregar un trabajo para la universidad mañana y se te acaba de estropear el ordenador. Por suerte, habías hecho una copia de seguridad y puedes continuar el trabajo. Le pides el ordenador a tu amigo.</p> | <p>6</p> <p>Tu amigo te pide el ordenador porque el suyo se acaba de estropear y tiene que entregar un trabajo para la universidad mañana. Tú NO se lo dejas.</p> |
| <p>7</p> <p>Ves que tu amigo tiene dificultades con la tarea porque no entiende muy bien qué tiene que hacer. Tú le ofreces tu ayuda.</p> | <p>7</p> <p>Tu amigo te ofrece ayudarte con la tarea en una clase. Tú ACEPTAS su ayuda.</p> |
| <p>8</p> <p>Ves que tu amigo tiene dificultades con la tarea porque no entiende muy bien qué tiene que hacer. Tú le ofreces tu ayuda.</p> | <p>8</p> <p>Tu amigo te ofrece ayudarte con la tarea en una clase. Tú RECHAZAS su ayuda.</p> |
| <p>9</p> <p>Tienes un amigo que habla sorprendentemente bien inglés. Díselo.</p> | <p>9</p> <p>Tu amigo te dice lo bien que hablas inglés. Reacciona.</p> |
| <p>10</p> <p>Ayer quedaste con un amigo para ir al gimnasio y se te olvidó por completo que habíais quedado. No te presentaste. Pídele disculpas.</p> | <p>10</p> <p>Ayer quedaste con amigo para ir al gimnasio y se le olvidó por completo que habíais quedado. No se presentó. Reacciona a lo que te diga.</p> |

Apéndice 2. Cuestionario

Se te ha pedido que completes esta encuesta como parte del proyecto de investigación llevado a cabo por Marta Vacas Matos, una profesora y coordinadora cultural en Middlebury College. El proyecto de investigación llamado *Diseño y compilación de un corpus multimodal de análisis pragmático para su aplicación en la enseñanza de español lengua extranjera / L2*, y ha sido diseñado para compilar un corpus de actos de habla de hablantes nativos y no nativos de español. Tus respuestas son completamente voluntarias y puedes negarte a completar cualquier parte de esta encuesta o ella en su totalidad. Tu nombre no aparecerá en ninguna publicación resultado de este proyecto y, aunque tu imagen aparecerá en el vídeo de los *role-plays*, mantendré tu confidencialidad lo mejor que pueda. Al completar y entregar esta encuesta, afirmas que eres mayor de 18 años y que tú das tu consentimiento a Marta Vacas Matos para usar tus respuestas en su investigación. Si tienes cualquier pregunta sobre esta investigación antes o después de haber completado esta encuesta, por favor, contacta conmigo a través de mi correo electrónico: mvacasmatos@middlebury.edu. Si tienes cualquier duda o preocupación sobre tus derechos como participante en esta investigación, por favor, contacta con el Jefe de IRB de Middlebury College, Matt Kimble (mkimble@middlebury.edu), o en el teléfono 802-443-5402.

Cuestionario

Edad: _____ Género: M/F Sujeto #: _____

Estudios en el extranjero: sí / no

Si sí lo has hecho, dónde: _____ Cuántas veces: _____

Cuánto tiempo: _____

Nivel de español (curso que haces): _____

Cuál crees que es tu nivel: _____

Tiempo estudiando español (años): _____

¿Hablas otra lengua en casa? _____

¿Hablas otras lenguas? _____

¿Tienes contacto con otra cultura u otro país? sí / no

Si es que sí, ¿con qué cultura y cómo?

¿Recuerdas de dónde eran tus profesores de español?

Apéndice 3. Formularios de consentimiento

Soy Marta Vacas, la coordinadora cultural de Middlebury College en España (Madrid). Vas a participar en este proyecto de investigación que se llevará a cabo entre el verano de 2014 y el otoño de 2015 voluntaria y libremente. Entiendes también que vas a ser una de las personas que van a participar en esta investigación y también en una rifa de una tarjeta regalo de 50 dólares. Se te ha dicho que este estudio durará aproximadamente unos 45-50 minutos. Has escuchado la información que se te ha dado y has decidido participar en este estudio. Si más tarde, en cualquier momento, decides que no quieres participar en este estudio, por favor, simplemente dímelo. Puedes dejar de participar en el estudio en cualquier momento sin ningún tipo de penalización o castigo. La participación en este estudio no afectará de ningún modo tu nota en la(s) clase(s) que estás tomando en la Escuela de español.

Mi información de contacto: mvacasmatos@middlebury.edu

También puedes contactar con Middlebury IRB (IRB@middlebury.edu) si tienes cualquier tipo de pregunta sobre tu estatus como sujeto humano en un proyecto de investigación.

¿Estás, entonces, de acuerdo con participar en este proyecto?

Nombre: _____

Escuela en el extranjero: _____

Proyecto de investigación: Marta Vacas Matos

Formulario de permiso de medios digitales para usarse en proyectos de investigación

Por favor, lea y elija una opción, firme abajo y devuelva este papel junto con los demás a la investigadora.

☐ Doy a Middlebury College el permiso libre e ilimitado para usar y publicar vídeos míos mientras participo en esta investigación. Esto incluye vídeos y fotografías en los que puedo aparecer para fines editoriales o cualquier otro fin de la Universidad, incluyendo investigación de sus profesores. Asimismo, puede incluir publicaciones, publicaciones electrónicas, o cualquier otro tipo de medio digital y su copyright. Por la presente doy permiso a Middlebury College y a su representante legal, y les encargo todas y cada una de las responsabilidades de los citados vídeos, fotografías y textos.

☐ **No doy permiso** a Middlebury College ni le doy el derecho total e ilimitado para usar y publicar fotografías y vídeos tomados a mí en Middlebury College.

Firma _____ Fecha _____

11 BIBLIOGRAFÍA

- Abed, Ahmed Qadoury. «Pragmatic Transfer in Iraqi EFL Learners' Refusals». *International Journal of English Linguistics* 1.2 (2011): 166-185.
- Ackerley, Katherine, y Francesca Coccetta. «Enriching Language Learning through a Multimedia Corpus». *ReCALL* 19.3 (2007): 351-370.
- Adamson, H D. *Variation Theory and Second Language Acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1988.
- Adolphs, Svenja, Dawn Knight, y Ronald Carter. «Capturing context for heterogeneous corpus analysis: Some first steps». *International Journal of Corpus Linguistics* 16.3 (2011): 305-324.
- Aijmer, Karin, y Christoph Rühlemann. *Corpus Pragmatics: A Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- Aksoyalp, Yasemin, y Tugba Elif Toprak. «Incorporating Pragmatics in English Language Teaching: To What Extent Do EFL Course Books Address Speech Acts?». *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 4.2 (2015): 125-133.
- Al-Issa, Ahmad. «Sociocultural Transfer in L2 Speech Behaviors: Evidence and Motivating Factors». *International Journal of Intercultural Relations* 27.5 (2003): 581-601.
- Alcón Soler, Eva. «Does Instruction Work for Learning Pragmatics in the EFL Context?». *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 33.3 (2005): 417-435.
- Alcón-Soler, Eva. «Pragmatic Learning and Study Abroad: Effects of Instruction and Length of Stay». *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 48 (2015): 62-74.

- Alemi, Minoo, y Zia Tajeddin. «Pragmatic Rating of L2 Refusal: Criteria of Native and Nonnative English Teachers». *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada* 30.7 (2013): 63-81.
- Alexander, Saowanee T. «Sincerity, intonation, and apologies: A case study of Thai EFL and ESL learners». ProQuest Dissertations Publishing, 2011.
- Allami, Hamid, y Amin Naeimi. «A Cross-Linguistic Study of Refusals: An Analysis of Pragmatic Competence Development in Iranian EFL Learners». *Journal of Pragmatics* 43.1 (2011): 385-406.
- Alotaibi, Abdullah M. «An Analysis of Compliment Responses by Kuwaiti EFL Learners: A Pragmatic Approach». *European Scientific Journal* 12.10 (2016): 74-89.
- Archer, Dawn. «Slurs, Insults, (Backhanded) Compliments and Other Strategic Facework Moves». *Language Sciences* 52 (2015): 82-97.
- Austin, J L. *How to do things with words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1962.
- Aydin, Mehmet. «Cross cultural Pragmatics: A study of Apology Speech Acts by Turkish speakers, American English Speakers and Advance Nonnative Speakers of English in Turkey». ProQuest Dissertations Publishing, 2013.
- Bachman, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, 1990.
- Bachman, Lyle F, y Adrian S Palmer. *Language testing in practice*. Oxford University Press, 1996.
- Bagherinejad, Issa, y Mohammad Reza Jadidoleslam. «On the Use of Apology Strategies by Iranian EFL Learners: Do Gender and Proficiency Level Matter?» *Theory and Practice in Language Studies* 5.6 (2015): 1263-1274.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, y Zoltan Dornyei. «Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning». *TESOL Quarterly* 32.2 (1998): 233-262.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, y Robert Griffin. «L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom». *System* 33.3 (2005): 401-415.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, y Beverly S Hartford. «Learning the Rules of Academic Talk». *Studies in Second Language Acquisition* 15.3 (1993): 279-304.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, y Beverly S Hartford. «Input in an Institutional Setting». *Studies in Second Language Acquisition* 18.2 (1996): 171-188.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, y Rebecca Mahan-Taylor. *Teaching Pragmatics*. Washington, D.C.: United States Department of State, 2003.

- Bardovi-Harling, K, Hartford, B.A.S., Mahan-Taylor, R., Morgan M.J. y Reynolds, D.W. «Developing Pragmatic Awareness: Closing the Conversation». *ELT Journal* 45.1 (1991): 4-15.
- Barron, Anne. *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context*. Amsterdam, Netherlands: Benjamins, 2003.
- Bataineh, Rula Fahmi. «A cross -cultural study of the speech act of apology in American English and Jordanian Arabic». ProQuest Dissertations Publishing, 2004.
- Beebe, Leslie M, y Cummings Martha Clark. «Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance». *Speech Acts Across Cultures Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1995. 65-88.
- Beebe, Leslie M, y Tomoko Takahashi. «Do You Have a Bag? Social Status and Patterned Variation in Second Language Acquisition». *Variation in Second Language Acquisition, I: Discourse and Pragmatics; II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, 1989. 103-125.
- Beebe, Leslie M, y Tomoko Takahashi. «Sociolinguistic Variation in Face-Threatening Speech Acts: Chastisement and Disagreement». *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation*. Boston, MA: Springer US: Imprint: Springer, 1989. 199-218.
- Beebe, Leslie M, Tomoko Takahashi, y Robin Uliss-Weltz. «Pragmatic transfer in ESL refusals». *Developing communicative competence in a second language* (1990): 55-73.
- Bella, Spyridoula. «Developing the Ability to Refuse: A Cross-Sectional Study of Greek FL Refusals». *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies* 61 (2014): 35-62.
- Benedict, Ruth, y León Dujovne. *El hombre y la cultura; investigación sobre los orígenes de la civilización contemporánea*; Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1939.
- Berger, Peter. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, N.Y: Anchor, 1967.
- Berger, Peter L, y Thomas Luckmann. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, N.Y: Anchor, 1966.
- Billmyer, Kristine. «“I Really Like Your Lifestyle”: ESL Learners Learning How to Compliment». *Working Papers in Educational Linguistics* 6.2 (1990): 31-48.
- Binasfour, Hajar S. «Apology strategies: A comparison of Saudi English learners and native speakers of American English». ProQuest Dissertations Publishing, 2014.
- Blackwell, Sarah E. «Graciela Reyes. *Metapragmática: Lenguaje Sobre Lenguaje, Ficciones, Figuras*». *Spanish in Context* 4.2 (2007): 293-297.

- Blum-Kulka, Shoshana. «Learning to Say What You Mean in a Second Language: A Study of the Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second Language». *Applied Linguistics* 3.1 (1982): 29-59.
- Blum-Kulka, Shoshana. «Interpreting and Performing Speech Acts in a Second Language: A Cross Cultural Study of Hebrew and English». *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1983. 36-55.
- Blum-Kulka, Shoshana. «Interlanguage Pragmatics: The Case of Requests». *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Færch*. Clevedon (England); Bristol (Philadelphia, USA): Multilingual Matters, cop., 1991. 255-272.
- Blum-Kulka, Shoshana, Juliane House, y Gabriele Kasper. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Ablex Pub. Corp., 1989.
- Blum-Kulka, Shoshana, y Gabriele Kasper. *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press, 1993.
- Blum-kulka, Shoshana, y Elite Olshtain. «Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)». *Applied Linguistics* 5.3 (1984): 196-213.
- Blum-Kulka, Shoshana, y Elite Olshtain. «Too Many Words: Length of Utterance and Pragmatic Failure». *Studies in Second Language Acquisition* 8.2 (1986): 165-179.
- Borkin, Ann, y Susan M Reinhart. «Excuse Me and I'm Sorry». *TESOL Quarterly* 12.1 (1978): 57-69.
- Bouton, Lawrence F. «The interpretation of implicature in English by NNS: Does it come automatically--without being explicitly taught?». *Pragmatics and language learning*. Bouton y Y. vol. 3. University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an International Language., 1992. 53-65.
- Bouton, Lawrence F. «Conversational Implicature in a Second Language: Learned Slowly When Not Deliberately Taught». *Journal of Pragmatics* 22.2 (1994): 157-167.
- Bouton, Lawrence F. «A Cross-Cultural Study of Ability to Interpret Implicatures in English». *World Englishes* 7.2 (1988): 183-196.
- Bouton, Lawrence F. «The effective use of implicature in English: Why and how it should be taught in the ESL classroom». *Pragmatics and language learning*. Bouton y Y. vol. 1. University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an International Language., 1990. 43-51.
- Boyle, Ronald. «“You’ve Worked with Elizabeth Taylor!’: Phatic Functions and Implicit Compliments». *Applied linguistics* 21.1 (2000): 26-46.

- Brown, Penelope, y Stephen C. Levinson. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1987. Print. Studies in interactional sociolinguistics.
- Bustos Rus, Juan Antonio. «Cumplidos». *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 31 (2007): 3-12.
- Cai, Likun, y Yingli Wang. «Interlanguage Pragmatics in SLA». *Theory and Practice in Language Studies* 3.1 (2013): 142-147.
- Canale, Michael. «From communicative competence to communicative language pedagogy». *Language and Communication*. London; New York: Longman, 1983. 2-27.
- Canale, Michael, y Merrill Swain. «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics* 1.1 (1980): 1-47.
- Castañeda Castro, Alejandro, y Rosario Alonso Raya. «La percepción de la gramática: aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE». *MarcoELE: Revista de didáctica* 8 (2009): 1-33.
- Castelee, An Vande. «Enseñar la competencia intercultural en clases de español comercial». (2005): 650-657.
- Cervantes, Instituto. *Plan curricular del Instituto Cervantes niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.
- Cervantes, Instituto. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones Anaya, 2002.
- Chamorro, María Dolores, G. Lozano, P. Martínez, B. Muñoz F. Rosales, J. P. Ruiz Campillo, G. Ruiz. *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión, 2010.
- Chamorro Guerrero, María Dolores, G. Lozano López, A. Ríos Rojas, F. Rosales Varo, J. P. Ruiz Campillo, G. Ruiz Fajardo. *El ventilador: curso de español de nivel superior C1*. Barcelona: Difusión, 2010.
- Chang, Yuh-Fang. «How to Say No: An Analysis of Cross-Cultural Difference and Pragmatic Transfer». *Language Sciences* 31.4 (2009): 477-493.
- Chang, Yuh-Fang. «“I No Say You Say Is Boring”: The Development of Pragmatic Competence in L2 Apology». *Language Sciences* 32.3 (2010): 408-424.
- Cheng, Dongmei. «Student-instructor apologies: How are they produced and perceived?» ProQuest Dissertations Publishing, 2013.
- Chomsky, Noam. «Language and Unconscious Knowledge». *Psychoanalysis and Language*. New Haven: Yale University Press, 1978. 3-44.

- Clark, Herbert H, y Susan E Haviland. *Comprehension and the given-New Contract*. Irvine: School of Social Sciences, University of California, Irvine, 1975.
- Clyne, Michael, Martin Ball, y Deborah Neil. «Intercultural Communication at Work in Australia: Complaints and Apologies in Turns». *Multilingua* 1991: 251-274.
- Coates, Jennifer. *Women, Men and Language*. Harlow: Pearson Longman, 2004.
- Cohen, Andrew D. «Developing the Ability to Perform Speech Acts». *Studies in Second Language Acquisition* 18.2 (1996): 253-267.
- Cohen, Andrew D. «Investigating the production of speech act sets». *Speech Acts across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language. Studies on Language Acquisition, 11*. Walter de Gruyter, Inc, 1995. 21-43.
- Cohen, Andrew D. «Strategies for Learning and Performing L2 Speech Acts». *Intercultural Pragmatics* 2.3 (2005): 275-301.
- Cohen, Andrew D, y Elite Olshtain. «Developing A Measure Of Sociocultural Competence: The Case Of Apology». *Language Learning* 31.1 (1981): 113-134.
- Cohen, Andrew D, y Elite Olshtain. «Comparing Apologies across Languages». *Scientific and Humanistic Dimensions of Language: Festschrift for Robert Lado on the Occasion of His 70th Birthday on May 31, 1985*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 1985. 175-184.
- Cook, Vivian J. «Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research». *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 34 (1997): 35-49.
- Coppieters, René. «Competence Differences between Native and Near-Native Speakers». *Language* 63.3 (1987): 544-573.
- Cordella, Marisa. «Apologizing in Chilean Spanish and Australian English: A Cross-Cultural Perspective». *Australian Review of Applied Linguistics* 7 (1990): 66-92.
- Corder, S P. «The significance of learner's errors». *International Review of Applied Linguistics* 5 (1967): 160-170.
- Corder, Stephen Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. London; New York: Oxford University Press, 1981.
- Corpas, Jaime, Eva García y Agustín Gamendia. *Aula 1: curso de español*. Barcelona: Difusión, 2013.
- Corpas, Jaime, Agustín Gamendia y Carmen Soriano. *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión, 2013.
- Corpas, Jaime, Agustín Gamendia y Carmen Soriano. *Aula 3: curso de español*. Barcelona: Difusión, 2015.

- Cupit, Geoffrey. «How Requests (and Promises) Create Obligations». *Philosophical Quarterly* 44.177 (1994): 439-455.
- Cutting, J. *Pragmatics and Discourse: A Resource Book for Students*. Routledge, 2002.
- Cutting, Joan. *Pragmatics and discourse: a resource book for students*. 2^a ed. London: Routledge, 2008.
- D'Andrade, Roy. *The Development of Cognitive Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Davies, Eirlys E. «A Contrastive Approach to the Analysis of Politeness Formulas». *Applied Linguistics* 8.1 (1987): 75-88.
- DeKeyser, Robert. «Study abroad as foreign language practice». *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: CUP, 2007. 208-226.
- DeKeyser, Robert. *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2007.
- Delgado, Lisa Marie. «Does the explicit teaching of Spanish apologies improve the accuracy in their production by L2 learners?» ProQuest Dissertations Publishing, 2006.
- Dijk, Teun Adrianus van. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- DiMaggio, Paul. «Culture and cognition». *Annual Review of Sociology* 23 (1997): 263-287.
- Dufon, M. «Producing a video for teaching pragmatics in the second or foreign language classroom». *Prospect* 19.1 (2004): 65-83.
- Dumitrescu, Domnita. *Aspects of Spanish Pragmatics*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2011.
- Durkheim, Émile, y Steven Lukes. *The Rules of Sociological Method*. New York: Free Press, 1982.
- Ebadi, Saman, Maryam Beigzadeh, y Sajad Sabzevari. «A Cross-Cultural Study Of Compliment Response Patterns Across Gender In Persian And English». *Modern Journal of Language Teaching Methods* 5.2 (2015): 78-92.
- Ebsworth, Miriam Eisenstein, y Nobuko Kodama. «The pragmatics of refusals in English and Japanese: alternative approaches to negotiation». *International Journal of the Sociology of Language* 208 (2011): 95-117.

- Eckert, Penelope, y Sally McConnell-Ginet. *Language and Gender*. Cambridge University Press, 2003.
- Edmundson, Robin J. «Evidence for native speaker notions of apologizing and accepting apologies in American English». ProQuest Dissertations Publishing, 1992.
- Eisenchlas, Susana A. «On-Line Interactions as a Resource to Raise Pragmatic Awareness». *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies* 43.1 (2011): 51-61.
- Ellis, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Escandell Vidal, María Victoria. *Introducción a La Pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Escandell Vidal, Maria Victoria. «Cortesía y relevancia». *Dialogos Hispanicos (Ámsterdam)* 22 (1998): 7-24.
- Escandell Vidal, Maria Victoria. «Los fenómenos de interferencia pragmática». *Didáctica del español como lengua extranjera* 3 (1996): 95-109.
- Escandell Vidal, María Victoria. «La investigación en pragmática». *Interlingüística* 14 (2003): 45-58.
- Eslami, Zohreh R, y Chia Ning Liu. «Learning Pragmatics through Computer-Mediated Communication in Taiwan». *International Journal of Society, Culture & Language* 1.1 (2013): 52-73.
- Faerch, Claus, y Gabriele Kasper. «Pragmatic knowledge: Rules and procedures». *Applied Linguistics* 1984: 214-225.
- Færch, Claus, y Gabriele Kasper. «Two Ways of Defining Communication Strategies». *Language Learning* 34.1 (1984): 45-63.
- Farenkia, Bernard Mulo. «Face-Enhancing Strategies in Compliment Responses by Canadian University Students». *International Journal of Linguistics* 6.3 (2014): 53-69.
- Félix-Brasdefer, César. «Refusing in L2 Spanish: The effects of the context of learning during a short-term study abroad program». *Utrecht Studies in Language and Communication* 25 (2013): 147-252.
- Félix-Brasdefer, J César. «Perceptions of refusals to invitations: Exploring the minds of foreign language learners». *Language Awareness* 17.3 (2008): 195-211.
- Félix-Brasdefer, J César. «Interlanguage Refusals: Linguistic Politeness and Length of Residence in the Target Community». *Language Learning* 54.4 (2004): 587-653.

- Félix-Brasdefer, J César. «Teaching Pragmatics in the Classroom: Instruction of Mitigation in Spanish as a Foreign Language». *Hispania: A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese* 91.2 (2008): 479-494.
- Félix-Brasdefer, J César, y Andrew D Cohen. «Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource». *Hispania* 95.4 (2012): 650-669.
- Félix-Brasdefer, J César, y María Hasler-Barker. «Complimenting in Spanish in a Short-Term Study Abroad Context». *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 48 (2015): 75-85.
- Félix-Brasdefer, J. César. «Declining an Invitation: A Cross-Cultural Study of Pragmatic Strategies in American English and Latin American Spanish». *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 22.3 (2003): 225-255.
- Félix-Brasdefer, J. César. *Politeness in Mexico and the United States: A Contrastive Study of the Realization and Perception of Refusals*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamin Publishing Co., 2008.
- Félix-Brasdefer, J. César. «Linguistic Politeness in Mexico: Refusal Strategies among Male Speakers of Mexican Spanish». *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies* 38.12 (2006): 2158-2187.
- Félix-Brasdefer, Julio César. «Refusals in Spanish and English: A Cross-Cultural Study of Politeness Strategies among Speakers of Mexican Spanish, American English, and American Learners of Spanish as a Foreign Language». U of Minnesota, 2002.
- Fernández Asensio, Rubén. «¿Sí o no?: la interacción exolingüe y la adquisición de la pragmática». *Revista española de lingüística aplicada* 17 (2004): 97-132.
- Fernández-Guerra, Ana. «Using TV Series as Input Source of Refusals in the Classroom». *Utrecht Studies in Language and Communication* 25 (2013): 5-22, 252.
- Franch, Patricia Bou, y Nuria Lorenzo-Dus. «Natural versus elicited data in cross-cultural speech act realisation: The case of requests in Peninsular Spanish and British English». *Spanish in Context* 5.2 (2008): 246-277.
- Fraser, Bruce. «Perspectives on Politeness». *Journal of Pragmatics* 14.2 (1990): 219-236.
- Fraser, Bruce. «On Apologizing». *Conversational Routines*. Columbus, F.; De Gruyter Mouton, Berlin, New York, 1981. 259-271.
- Fraser, Bruce. «Conversational Mitigation». *Journal of Pragmatics* 4.4 (1980): 341-350.
- Fraser, Bruce, y William Nolen. «The Association of Deference with Linguistic Form». *International Journal of the Sociology of Language* (1981): 93-109.

- Fraser, Bruce, Ellen Rintell, y Joel Walters. «An Approach to Conducting Research on the Acquisition of Pragmatic Competence in a Second Language». *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley: Newbury House Publishers, 1980. 75-91.
- Frege, Gottlob. «On Sense and Reference [“Über Sinn und Bedeutung”]». *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* 100 (1892): 25-50.
- Frescura, Marinella Anna. «A sociolinguistic comparison of “reactions to complaints”: Italian L(1) vs. english L(1), italian L(2), and italian as a community language». University of Toronto, Canadá, 1993.
- Fujiwara, Y. «An Intercultural Pragmatics Study on Japanese Resistivity and American Acceptability in the Case of Refusals». *Intracultural Communication Studies* 13.1 (2004): 155-172.
- Fujiwara, Yasuhiro. «An Intercultural Pragmatics Study on Japanese Resistivity and American Acceptability in Refusals». *Intracultural Communication Studies* XIII.2 (2004): 75-99.
- García García, Pilar. «La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas». *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (2004): sin paginación.
- García, Carmen. «Disagreeing and requesting by Americans and Venezuelans». *Linguistics and Education* 1 (1989): 299-322.
- García, Carmen. «Disagreeing and requesting by Americans and Venezuelans». *Linguistics and Education* 1.3 (1989): 299-322.
- García, Carmen. «Apologizing in English: Politeness Strategies Used by Native and Non-Native Speakers». *Multilingua* 8.1 (1989): 3-20.
- García, Carmen. «No TitleRefusing an invitation: A case study of Peruvian style». *Hispanic Linguistics* 5.1-2 (1992): 207-243.
- García, Carmen. «The three stages of Venezuelan invitations and responses». *Multilingua* 18.4 (1999): 391-433.
- Gass, Susan M, y Noël Houck. *Interlanguage Refusals: A Cross-Cultural Study of Japanese-English*. Berlin: De Gruyter Mouton, 1999.
- Gass, Susan M, y Joyce Neu. *Speech Acts across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language. Studies on Language Acquisition, 11*. Walter de Gruyter, Inc, 1996.
- Gass, Susan, y Joyce Neu. *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. Walter de Gruyter, 2006.

- Goffman, Erving. «Embarrassment and Social Organization». *American Journal of Sociology* 62.3 (1956): 264-271.
- Goffman, Erving. *Relations in public; microstudies of the public order*. New York: Basic Books, 1971.
- Gomez R., Tania C. «A description of the speech act of apologizing: An analysis of the Colombian speech». ProQuest Dissertations Publishing, 2008.
- Grice, H Paul. *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1989.
- Grice, H Paul. «Logic and Conversation». *Syntax and Semantics* 3 (1975): 41-58.
- Grosjean, François. «Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person». *Brain and Language* 36.1 (1989): 3-15.
- Grundy, Peter, y Ebook Library. *Doing Pragmatics*. 3ª ed. Hoboken: Taylor and Francis, 2013.
- Gumperz, John J, y Deborah Tannen. «Individual and Social Differences in Language Use». *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, 1979. 305-325.
- Han, Turgay, y Assiye Burgucu-Tazegül. «Realization of Speech Acts of Refusals and Pragmatic Competence by Turkish EFL Learners». *The Reading Matrix* 16.1 (2016): 161-178.
- Harris, Marvin, Vicente Borday, y Francisco Revuelta. *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- Hassall, Tim. «Modifying Requests in a Second Language». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 39.4 (2001): 259-283.
- Hassall, Tim. «Through a Glass, Darkly: When Learner Pragmatics Is Misconstrued». *Journal of Pragmatics* 36.5 (2004): 997-1002.
- Haverkate, Henk. *La cortesía verbal: estudio pragmlingüístico*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.
- Herbert, Robert K. «The Ethnography of English Compliments and Compliment Responses: A Contrastive Sketch». *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 1989. 3-35.
- Herbert, Robert K., y H. Stephen Straight. «Compliment-Rejection versus Compliment-Avoidance: Listener-Based versus Speaker-Based Pragmatic Strategies». *Language & Communication: An Interdisciplinary Journal* 9.1 (1989): 35-47.

- Hernández Toribio, María Isabel, y Luis Deltell Escolar. «Actos de Cortesía Valorizadora (Cumplidos Y Halagos) En El Cine Argentino Actual». *Spanish in Context* 11.1 (2014): 97-116.
- Hillenbrand, James, James Emil Flege, y James Hillenbrand. «Limits on Phonetic Accuracy in Foreign Language Speech Production». *Journal of the Acoustical Society of America* 76.3 (1984): 708-721.
- Hofstede, Geert H. *Culture's Consequences, International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications, 1980.
- Holmes, Janet. «Compliments and Compliment Responses in New Zealand English». *Anthropological Linguistics* 28.4 (1986): 485-508.
- Holmes, Janet. *Women, men, and politeness*. London: Longman, 1995.
- Holmes, Janet. «Modifying Illocutionary Force». *Journal of Pragmatics* 8.3 (1984): 345-365.
- Holmes, Janet. «Paying Compliments: A Sex-Preferential Politeness Strategy». *Journal of Pragmatics* 12.4 (1988): 445-465.
- Holmes, Janet, y Dorothy F Brown. «Teachers and Students Learning About Compliments». *TESOL Quarterly* 21.3 (1987): 523-546.
- Holtgraves, Thomas. *Language as Social Action: Social Psychology and Language Use*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum, 2002.
- Houck, Noel, y Susan M Gass. «Non-native refusals: A methodological perspective». *Speech Acts Across Cultures Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1995. 45-64.
- House, Juliane. «Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness». *Studies in Second Language Acquisition* 18.2 (1996): 225-252.
- House, Juliane, y Gabrielle Kasper. «Politeness Markers in English and German». *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. Mouton. M: The Hague, 1981. 157-185.
- Hull, Clark Leonard. *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. New York: D. Appleton-Century Company, incorporated, 1943.
- Humboldt, Wilhelm von, y Peter Heath. *On language: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1988.
- Hymes, Dell. «Models of the Interaction of Language and Social Setting». *Journal of Social Issues* 23.2 (1967): 8-28.

- Hymes, Dell. «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1971. 27-47.
- Hymes, Dell. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach [by] Dell Hymes*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- Ide, Sachiko. «Formal Forms and Discernment: Two Neglected Aspects of Universals of Linguistic Politeness». *Multilingua* 8.2-3 (1989): 223-248.
- Jucker, Andreas H. «Speech Act Research between Armchair, Field and Laboratory. The Case of Compliments». *Journal of Pragmatics* 41.8 (2009): 1611-1635.
- Kasper, Gabriele. «Classroom Research on Interlanguage Pragmatics». *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2001. 33-60.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Accedido el 28 de marzo de 2017 de la Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kasper, Gabriele. «Linguistic Etiquette». *Intercultural Discourse and Communication: The Essential Readings*. Malden, Mass.: Blackwell, 2008. 58-77.
- Kasper, Gabriele. «Linguistic Politeness: Current Research Issues». *Journal of Pragmatics* 14.2 (1990): 193-218.
- Kasper, Gabriele. «Pragmatic Transfer». *Second Language Research* 8.3 (1992): 203-231.
- Kasper, Gabriele, y Kenneth R Rose. «Pragmatics and SLA». *Annual Review of Applied Linguistics* 19 (1999): 81-104.
- Kasper, Gabriele, y Richard Schmidt. «Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics». *Studies in Second Language Acquisition* 18.2 (1996): 149-169.
- Kecskes, Istvan. «Dueling contexts: A dynamic model of meaning». *Journal of Pragmatics* 40.3 (2008): 385-406.
- Kecskés, Istvan. «The paradox of communication: Socio-cognitive approach to pragmatics». *Pragmatics and Society* (2010): 50-73.
- Kecskés, Istvan. «Dueling contexts: A dynamic model of meaning». *Journal of Pragmatics* 40.3 (2008): 385-406.
- Kecskés, Istvan. *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press, 2013.
- Kecskés, István, y Tünde Papp. *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, N.J: Erlbaum, 2000.

- Kecskés, Istvan, y Fenghui Zhang. «Activating, Seeking, and Creating Common Ground: A Socio-Cognitive Approach». *Pragmatics & Cognition* 17.2 (2009): 331-355.
- Kellerman, Eric. «Now You See It, Now You Don't». *Language Transfer in Language Learning*. John Benjamins Publishing Company, 1983. 112-134.
- Kellerman, Eric. «An Eye for an Eye: Crosslinguistic Constraints on the Development of the L2 Lexicon». *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Inst. of English, 1986. 35-48.
- Kerbrat-Orecchioni, C. «Politeness in France: How to Buy Bread Politely». *Multilingual Matters* 127 (2005): 29-44.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *Les Interactions verbales. Tome 2*. Paris: Armand Colin, 1992.
- Kim, Duk-Young. «A descriptive analysis of Korean and English apologies with implications for interlanguage pragmatics». ProQuest Dissertations Publishing, 2001.
- Klein, Wolfgang. *Second Language Acquisition*. Cambridge [Cambridgeshire]: Cambridge University Press, 1986.
- Koike, Dale April. *Language and Social Relationship in Brazilian Portuguese: The Pragmatics of Politeness*. Austin: University of Texas Press, 1992.
- Kramsch, Claire J. *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. New York: Continuum, 2002.
- Krashen, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford; New York: Pergamon, 1982.
- Krashen, Stephen D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London; New York: Longman, 1985.
- Kress, Gunther, y Theo van Leeuwen. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge, 1996.
- Kubota, Mikio. «Teachability of Conversational Implicature to Japanese EFL Learners». *IRLT (Institute for Research in Language Teaching) Bulletin* 9 (1995): 35-67.
- Kwon, Jihyun. «The Role of Proficiency in Pragmatic Transfer: A Study of Refusals by Beginning, Intermediate and Advanced Korean EFL Learners». *Asian EFL Journal* 16.4 (2014): 6-56.
- Lakoff, Robin. «The Logic of Politeness; Or, Minding Your P's and Q's». *Papers from the Ninth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*. Chicago (Ill.): University of Chicago. Department of Linguistics, 1973. 292-305.

- Lakoff, Robin Tolmach. «The Limits of Politeness: Therapeutic and Courtroom Discourse». *Multilingua* 8.2-3 (1989): 101-130.
- Lázaro Ruiz, Hugo. «Las estrategias de respuesta al acto de habla del cumplido sobre apariencia y posesión en español peninsular y su tratamiento en los manuales de estudio sociopragmático». Universidad Antonio de Nebrija, 2014.
- Lee, Hanjung. «The Influence of Social Situations on Fluency Difficulty in Korean EFL Learners' Oral Refusals». *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies* 50.1 (2013): 168-186.
- Leech, Geoffrey. *The Pragmatics of Politeness*. Oxford University Press, 2014.
- Leech, Geoffrey N. *Principles of pragmatics*. London; New York: Longman, 1983.
- Li, Duan-Duan. «Expressing Needs and Wants in a Second Language: An Ethnographic Study of Chinese Immigrant Women's Requesting Behavior». Teachers College, Columbia University. ProQuest Dissertations & Theses Global, 1998.
- Llanes, Angels, y Carmen Muñoz. «A Short Stay Abroad: Does It Make a Difference?» *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 37.3 (2009): 353-365.
- Lopera Medina, Sergio. «El uso del lenguaje coloquial en los cumplidos en una población universitaria». *Lingüística y Literatura* 66 (2014): 89-103.
- Lopera Medina, Sergio. «Reflection on the Inclusion of Pragmatics in Language Teaching». *Nucleo* 29 (2012): 247-255.
- Lopera Medina, Sergio. «Reflexiones sobre el uso del acto de habla de los cumplidos». *Íkala* 18.2 (2013): 87-93.
- López Ripoll, Silvia y Julia Miñano López. *Destino Erasmus: curso de español: nivel inicial I*. Madrid; Barcelona: SGEL; Universidad de Barcelona, 2009.
- Lorenzo-Dus, Nuria. «Compliment Responses among British and Spanish University Students: A Contrastive Study». *Journal of Pragmatics* 33.1 (2001): 107-127.
- Lörscher, Wolfgang, y Rainer Schulze. «On Polite Speaking and Foreign Language Classroom Discourse». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 26.3 (1988): 183-199.
- Lounis, Maha. «Cross-Cultural Perspectives on Linguistic Politeness». *Cross-Cultural Communication* 10.1 (2014): 56-60.
- Louw, Kerry J, Tracey Derwing, y Marilyn L Abbott. «Teaching Pragmatics to L2 Learners for the Workplace: The Job Interview». *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 66.5 (2010): 739-758.

- Luo, Xiaorong, y Jian Gao. «On Pragmatic Failures in Second Language Learning». *Theory and Practice in Language Studies* 1.3 (2011): 283-286.
- MacLean, Paul. *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions*. New York: Plenum Press, 1990.
- MacWhinney, Brian. «Starting Points». *Language: Journal of the Linguistic Society of America* 53.1 (1977): 152-168.
- Maeshiba, Naoko, Naoko Yoshinaga, Gabriele Kasper y Steven Ross. «Transfer and proficiency in interlanguage apologizing». *Speech Acts Across Cultures Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1995. 155-190.
- Maha, Lounis. «Cross-Cultural Perspectives on Linguistic Politeness». *Cross - Cultural Communication* 10.1 (2014): 56-60.
- Maíz Arévalo, Carmen. «Intercultural pragmatics: a contrastive analysis of compliments in English and Spanish». *Discourse and communication: cognitive and functional perspectives*. Ed. María Luisa Blanco Gómez y Juana I Martín Arrese. Madrid: Dykinson y Ediciones Universidad Rey Juan Carlos, 2010. 175-208.
- Maíz Arévalo, Carmen. «At a loss for words or how to respond to compliments». *New perspectives on (im)politeness and interpersonal communication*. Ed. Lucis Fernández Amaya. Cambridge Scholars Publishing, 2012. 157-173.
- Maíz-Arévalo, Carmen. «"Just Click "Like": Computer-Mediated Responses to Spanish Compliments»». *Journal of Pragmatics* 51. Mayo (2013): 47-67.
- Maíz-Arévalo, Carmen. «"Was That a compliment?" Implicit Compliments in English and Spanish». *Journal of Pragmatics* 44.8 (2012): 980-996.
- Maíz-Arévalo, Carmen, y Antonio García-Gómez. «'You Look Terrific!' Social Evaluation and Relationships in Online Compliments». *Discourse Studies* 15.6 (2013): 735-760.
- Major, Roy C. «The Ontogeny Model: Evidence From L2 Acquisition of Spanish R». *Language Learning* 36.4 (1986): 453-504.
- Martín Peris, Ernesto, y Neus Sans Baulenas. *Gente hoy I*. Barcelona: Difusión, 2013.
- Martin, Jean-Claude, y Laurence Devillers. «A Multimodal Corpus Approach for the Study of Spontaneous Emotions». *Affective Information Processing*. J.H. Thao. New York; London: Springer, 2009. 267-291.
- Matsumoto, Yoshiko. «Reexamination of the Universality of Face: Politeness Phenomena in Japanese». *Journal of Pragmatics* 12.4 (1988): 403-426.

- Medina, María de los Llanos García. «Pragmática y E/LE: los intercambios del ritual cumplido/respuesta a través de fragmentos audiovisuales». *Foro de Profesores de E/LE* 6 (2010): 1-6.
- Merino, María del Mar Galindo. «La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE». (2006): 289-297.
- Mey, Jacob. *Pragmatics: An Introduction*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2001.
- Miquel, Lourdes. «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: Algunos ejemplos aplicados al español». *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 2 (2004): sin paginación.
- Miquel, Lourdes, y Neus Sans. «El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua». *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (2004): sin paginación.
- Moliner, María. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Editorial Gredos, 1966.
- Morkus, Nader. «Refusals in Egyptian Arabic and American English». *Journal of Pragmatics* 70 (2014): 86-107.
- Morris, Charles W 1903-1979 (Charles William). *Foundations of the Theory of Signs*. vol. 1, n.º 2. Chicago, Ill: The University of Chicago Press, 1938.
- Morrow, Christopher Knight. «The Pragmatic Effects of Instruction on ESL Learners' Production of Complaint and Refusal Speech Acts». State University of New York at Buffalo, 1995.
- Mucchielli, Alex, y María Dolores Mascarell. *El arte de influir: análisis de las técnicas de manipulación*. Madrid: Cátedra, 2002.
- Murphy, Beth, y Joyce Neu. «My grade's too low: The speech act set of complaining». *Speech Acts Across Cultures Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1996. 191-216.
- Mustapha, Abolaji Samuel. «Approaches to Identifying the Compliment Data». *International Journal of English Linguistics* 2.1 (2012): 220-230.
- Nelson, Gayle L, Waguida Bakary, y Mahmoud Batal. «Egyptian and American compliments: Focus on second language learners». *Speech Acts Across Cultures Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1995. 109-128.
- Nelson, Gayle L., Mahmoud Al Batal, y Waguida El Bakary. «Refusals and communication style in American English and Egyptian». 1998: Manuscrito no publicado, Georgia State University.

- Noroozi, Iraj. «On the effect of task-based language teaching on the pragmatic competence (Illocutionary force) of the Iranian male and female students». *Theory and Practice in Language Studies* 2.10 (2012): 2081-2089.
- Ochs, Elinor. «Linguistic Resources for Socializing Humanity». *Rethinking Linguistic Relativity*, Gumperz, John J., & Levinson, Stephen C. [Eds], Cambridge, England: Cambridge U Press, 1996. 407-437.
- Ogiermann, Eva. *On Apologising in Negative and Positive Politeness Cultures*. John Benjamins, 2009.
- Olivares, Jenaro Ortega. «Aproximación a la pragmática». *MarcoELE: Revista de Didáctica* 4.4 (2007): 1-15.
- Oliveras Vilaseca, Angels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.
- Olshtain, Elite. «Sociocultural Competence and Language Transfer: The Case of Apology». *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc, 1983. 232-249.
- Olshtain, Elite. «Apologies across Languages». *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex, 1989. 155-173.
- Olshtain, Elite, y Shoshana Blum-Kulka. «Degree of Approximation: Nonnative Reactions to Native Speech Act Behavior». *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Newbury House, 1985. 303-325.
- Olshtain, Elite, y Andrew Cohen. «The Learning of Complex Speech Act Behaviour». *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada* 7.2 (1990): 45-65.
- Olshtain, Elite, y Andrew D Cohen. «Speech Act Behavior across Languages». *Transfer in Language Production*. Norwood, NJ: Ablex, 1989. 53-67.
- Olshtain, Elite, y Andrew D Cohen. «Apology: A Speech-Act Set». *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983. 18-35. Web.
- Ortactepe, Deniz. «Second language socialization, professional development of teachers, social identity in ESL/EFL». State University of New York, Albany, 2011.
- Pablos-Ortega, Carlos de. «The Pragmatics of Thanking Reflected in the Textbooks for Teaching Spanish as a Foreign Language». *PRAGMA Journal of Pragmatics* 43.9 (2011): 2411-2433.
- Parisi, Christopher, y Peter Wogan. «Compliment Topics and Gender». *Women and Language* 29.2 (2006): 21-28.

- Pearson, Lynn Ellen. «Pragmatics in foreign language teaching: The effects of instruction on L2 learners' acquisition of Spanish expressions of gratitude, apologies, and directives». ProQuest Dissertations Publishing, 2001.
- Pérez, Francisco Javier Díaz. *La Cortesía Verbal en Inglés y en Español: Actos de Habla y Pragmática Intercultural*. Servicio de Publicaciones -Universidad de Jaén, 2003.
- Plog, Fred, y Daniel Bates. *Cultural Anthropology*. 2d ed. New York: Knopf, 1980.
- Pomerantz, Anita. «Compliment Responses: Notes on the Co-Operation of Multiple Constraints». *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press Inc., 1978. 79-112.
- Porcher, Louis. *La civilisation*. Paris: CLE International, 1986.
- Ramajo Cuesta, Anna. «La utilización del método etnográfico en el estudio de un acto de habla: Las respuestas a cumplidos en dialecto libanés y en español peninsular». *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas* 10 (2011): sin paginación.
- Ramos, Joseph. «“No... because”: A study of pragmatic transfer in refusals among Puerto Rican teenagers speaking English». ProQuest Dissertations Publishing, 1991.
- Rees-Miller, Janie. «Compliments Revisited: Contemporary Compliments and Gender». *Journal of Pragmatics* 43.11 (2011): 2673-2688.
- Ren, Wei. «The Effect of Study Abroad on the Pragmatic Development of the Internal Modification of Refusals». *Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association* 23.4 (2013): 715-741.
- Ren, Wei. «Pragmatic development in Chinese speakers' L2 English refusals». *EUROSLA Yearbook* 12 (2012): 63-87.
- Reyes, Graciela. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros, 1995.
- Reynolds, Mike. «Where the Trouble Lies: Cross-Cultural Pragmatics and Miscommunication». *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 30 (1995): 5-15.
- Richards, Jack C. *The language teaching matrix*. Cambridge University Press, 1990.
- Riley, Philip. «Well Don't Blame Me! On the Interpretation of Pragmatic Errors». *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1989. 231-249.
- Riley, Philip. «Your Slip Is Showing: Communicative Interference in Second-Language Learning». *Communicative Foreign Language Teaching and the Training of Foreign Language Teachers*. Nijmegen: Interstudie Institute for Teacher Education, 1984. 31-83.

- Robinson, Peter. «Generalizability And Automaticity Of Second Language Learning Under Implicit, Incidental, Enhanced, And Instructed Conditions». *Studies in Second Language Acquisition* 19.2 (1997): 223-247.
- Rojo, Laura. «"Te quería comentar un problemita..." The Speech Act of Apologies in Peninsular Spanish: A pilot study». *Hipertexto* 1 (2005): 63-80.
- Rose, Kenneth R. «Pragmatics consciousness-raising in an EFL context». *Pragmatics and language learning*. vol. 5. Urbana, IL: Division of English as an International Language, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1994. 52-63.
- Rose, Kenneth R, y Gabriele Kasper. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2001.
- Rose, Kenneth R, y Connie Ng Kwai-fun. «Inductive and Deductive Teaching of Compliments and Compliment Responses». *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 145-170.
- Ruiz, Hugo Lázaro, y Ana Ramajo Cuesta. «Compliment Responses in Peninsular Spanish. Exploratory and Contrastive Study Conducted on Women from Madrid, Valencia, Catalonia, Andalusia and Castile-Leon». *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 212 (2015): 93-98.
- Sa'd, Seyyed Hatam Tamimi. «The Use of Compliment Response Strategies among Iranian Learners of English: Researching Interlocutors' Relative Power and Gender». *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal* 5.4 (2015): 89-107.
- Sa'd, Seyyed Hatam Tamini, y Mohammad Mohammadi. «Iranian EFL Learners' Sociolinguistic Competence: Refusal Strategies in Focus». *Journal of Language and Linguistic Studies* 10.2 (2014): 48-66.
- Sabet, Masoud Khalili, y Nushin Veisy. «The Impact Of Pragmatic Awareness Techniques On EFL Learner 'S Real Life Use Of L2». *Modern Journal of Language Teaching Methods* 5.2 (2015): 389-400.
- Salazar-Campillo, Patricia, y Otilia Martí Arnàndiz. *Refusals in Instructional Contexts and Beyond*. Amsterdam: Brill Academic Publishers, 2013.
- Sano, Masayuki, Masao Takahashi, y Asaji Yoneyama. «Communicative Language Teaching and Local Needs». *ELT Journal* 38.3 (1984): 170-177.
- Santiago Guervós, Javier de. «Retórica, Pragmática y lingüística de la comunicación». *Revista de investigación lingüística* (2005): 177-208.
- Schmidt, Richard. «Consciousness, Learning, and Interlanguage Pragmatics». *Interlanguage Pragmatics*. New York; Oxford: Oxford University Press, 1993. 21-42.

- Schmidt, Richard. «Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning». *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, cop., 1995. 1-64.
- Schmidt, Richard W. «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics* 11.2 (1990): 129-158.
- Schumann, John H. «Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7.5 (1986): 379-392.
- Schumann, John H. «Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis». *Language Learning* 26.2 (1976): 391-408.
- Schumann, John H. *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1978.
- Searle, John R. «A Classification of Illocutionary Acts». *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions, and Implicatures*, Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 1977: 27-45.
- Searle, John. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London: Cambridge U.P., 1969.
- Seifoori, Zohreh, y Seyed Emad Emadi. «A Contrastive Study Of American And Persian Compliment Speech Act». *Modern Journal of Language Teaching Methods* 5.3 (2015): 120-131.
- Selinker, Larry. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10.3 (1972): 209-231.
- Selinker, Larry. «Interlanguage». *Studies in Descriptive Linguistics* 17 (1988): 11-33.
- Shah, Mansi Jagdeep. «The role of L1 English and L2 Hindi in L3 Spanish acquisition: a study of pragmatic transfer in request and apology situations». The University of Texas at Austin, 2009.
- Shaw, Rebecca, y Celia Kitzinger. «Compliments on a Home Birth Helpline». *Research on Language & Social Interaction* 45.3 (2012): 213-244.
- Sheykh, Shahin, y Maral Sheykh Esmaeili. «A Comparative Study of Expressive Speech Acts (Apologies, Complaints And Compliments): A Case Study of Persian Native Speakers and EFL Learners». *Modern Journal of Language Teaching Methods* 5.4 (2015): 683-694.
- Shirinbakhsh, Salva, Abbass Eslami Rasekh, y Mansoor Tavakoli. «Metapragmatic instruction (6Rs) versus input-based practice: a comparison of their effects on pragmatic accuracy and speed in the recognition and oral production of English refusals». *Language Learning Journal* (2016): 1-24.

- Shirinbakhsh, Salva, Abbas Eslami Rasekh, y Mansoor Tavakoli. «The effect of input-based practice on the accurate and speedy performance of EFL refusals: The role of proficiency and lexical access ability in focus». *International Journal of Research Studies in Language Learning* 5.3 (2016): 51-66.
- Shishavan, Homa Babai, y Farzad Sharifian. «Refusal strategies in L1 and L2: a study of Persian-speaking learners of English». *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 32.6 (2013): 801-836.
- Siebold, Kathrin, y Hannah Busch. «(No) need for clarity – Facework in Spanish and German refusals». *Journal of Pragmatics* 75 (2015): 53-68.
- Siegal, Meryl. «The Role of Learner Subjectivity in Second Language Sociolinguistic Competency: Western Women Learning Japanese». *Applied Linguistics* 17.3 (1996): 356-382.
- Soler, Eva Alcón, y Josep Guzmán Pitarch. «The Effect of Instruction on Learners' Pragmatic Awareness: A Focus on Refusals». *International Journal of English Studies* 10.1 (2010): 65-80.
- Sopeña-Balordi, Emma. «Género y cortesía en Chocolat: una manifestación de confluencia». *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ed. Diana Bravo y Antonio Briz. Barcelona: Ariel, 2004. 303-322.
- Stapleton, Laura Elizabeth. «Variation in the performance of speech acts in Peninsular Spanish: Apologies and requests». ProQuest Dissertations Publishing, 2004.
- Suszczyńska, Małgorzata. «Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different Languages, Different Strategies». *Journal of Pragmatics* 31.8 (1999): 1053-1065.
- Taguchi, Naoko. «Teaching Pragmatics: Trends and Issues». *Annual Review of Applied Linguistics* 31. Mar (2011): 289-310.
- Taguchi, Naoko. «Cognition, Language Contact, and the Development of Pragmatic Comprehension in a Study-Abroad Context». *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies* 58.1 (2008): 33-71.
- Tajeddin, Zia, Mohammad Hossein Keshavarz, y Amir Zand-Moghadam. «The Effect of Task-Based Language Teaching on EFL Learners' Pragmatic Production, Metapragmatic Awareness, and Pragmatic Self-Assessment». *Iranian Journal of Applied Linguistics* 15.2 (2012): 1-28.
- Takahashi, Satomi. «Pragmatic Transferability». *Studies in Second Language Acquisition* 18.2 (1996): 189-223.
- Takahashi, Satomi, y Margaret A DuFon. «Cross-Linguistic Influence in Indirectness: The Case of English Directives Performed by Native Japanese Speakers.» *Manuscrito no publicado, Departamento de Inglés como lengua extranjera, Universidad de Hawai en Manoa* 28 sep. 1989: 1-43.

- Takahashi, Tomoko. «A Study on Lexico-Semantic Transfer». Columbia University, New York, 1986.
- Takahashi, Tomoko, y Leslie M Beebe. «The development of pragmatic competence by Japanese learners of English». *Japan Association for Language Teaching* 8.2. (1987): 131-155.
- Tamanaha, Masako. «Interlanguage speech act realization of apologies and complaints: The performances of Japanese L2 speakers in comparison with Japanese L1 and English L1 speakers». ProQuest Dissertations Publishing, 2003.
- Tannen, Deborah. *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. William Morrow Paperbacks, 1990.
- Tateyama, Yumiko. «Explicit and Implicit Teaching of Pragmatic Routines: Japanese sumimasen». *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 200-222.
- Tateyama, Yumiko et al. «Explicit and implicit teaching of pragmatics routines». *Pragmatics and language learning*. vol. 8. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1997. 145-177.
- Taylor, Barry P. «The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL». *Language Learning* 25.1 (1975): 73-107.
- Thomas, J. «Cross-Cultural Pragmatic Failure». *Applied Linguistics Applied Linguistics* 4.2 (1983): 91-112.
- Toribio, M.I.H., y Escolar L.D. «Actos de cortesía valorizadora (cumplidos y halagos) en el cine argentino actual». *Span. Context Spanish in Context* 11.1 (2014): 97-116.
- Trenchs Parera, Mireia. «La pragmática como herramienta para la lectura de textos literarios en lengua extranjera». *Lenguaje y textos* 20 (2002): 127-138.
- Trosborg, Anna. «Apology strategies in natives/non-natives». *Journal of Pragmatics* 1987: 147-167.
- Trosborg, Anna. *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints, and Apologies*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1995.
- Varol, Burcu. «Transfer Effects In Compliment Responses of EFL Learners». *International Journal of Arts & Sciences* 8.6 (2015): 513-522.
- Vilar-Beltrán, Elina, y Sabela Melchor-Couto. «Refusing in second life». *Utrecht Studies in Language and Communication* 25 (2013): 23-40.
- Villarubia Zúñiga, Marisol. «La ironía y el humor a través de la literatura. Una dimensión de la pragmática cognitiva en la enseñanza del ELE». *MarcoELE: Revista de Didáctica* 10.10 (2010): 1-51.

- Vivas Márquez, Julia. «Un acercamiento a la pragmática intercultural en la clase de ELE». *Revista Electrónica Elenet* 4 (2008): sin paginación.
- Voyer, Daniel, y Janie Vu. «Using Sarcasm to Compliment: Context, Intonation, and the Perception of Statements with a Negative Literal Meaning». *Journal of Psycholinguistic Research* 45.3 (2016): 615-624.
- Vygotskij, Lev Semeonovich. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass; London: Harvard University Press, 1978.
- Wagner, Lisa C. «Toward a Characterization of Apologies in Mexican Spanish: The Role of Gender in Strategy Selection and Performance». *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey* 9 (2000): 37-53.
- Washburn, Gay N. «Using Situation Comedies for Pragmatic Language Teaching and Learning». *TESOL Journal* 10.4 (2001): 21-26.
- Wenk, Brian. «Crosslinguistic Influence in Second Language Phonology: Speech Rhythms». *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English, 1986. 120-133.
- Wierzbicka, Anna. «Different cultures, different languages, different speech acts». *Cross-Cultural Pragmatics*. Mouton de Gruyter, 2003. 25-65.
- Wierzbicka, Anna. «Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts: Polish vs English». *Journal of Pragmatics* 9.2-3 (1985): 145-178.
- Wierzbicka, Anna. «Boys Will Be Boys: “Radical Semantics” vs. “Radical Pragmatics”». *Language* 63.1 (1987): 95-114.
- Wildner-Bassett, Mary. «Intercultural Pragmatics and Proficiency: “Polite Noises” for Cultural Appropriateness». *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 32.1 (1994): 3-17.
- Williamson, Rodney. «El diseño de un corpus multimodal». *Estudios de Lingüística Aplicada* 25.46 (2008): 207-231.
- Wolfson, Nessa. «Compliments in Cross-Cultural Perspective». *TESOL Quarterly* 15.2 (1981): 117-124.
- Wolfson, Nessa. «An Empirically Based Analysis of Complimenting in American English». *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1983. 82-95.
- Wolfson, Nessa, y Joan Manes. «The Compliment as a Social Strategy». *Papers in Linguistics: International Journal of Human Communication* 13.3 (1980): 391-410.
- Yoshimi, Dina Rudolph. «Explicit Instruction and JFL Learners’ Use of Interactional Discourse Markers». *Pragmatics in Language Teaching*. N.p., 2001. 223-244.

Zamora, Ricardo Escavy. «Pragmática lingüística y enseñanza activa». *Anales de filología hispánica* 5 (1990): 53-70.

Zeinali, Maryam, y Mansour Shabani. «A Comparative Study on the Use of Compliment Response Strategies by Persian and English Native Speakers». *Advances in Language and Literary Studies* 6.5 (2015): 58-66.

Páginas web consultadas:

«Dialectos - The Sounds of Spanish». <http://dialectos.osu.edu/default.cfm>. Accedido el 4 nov. 2016.

«European Commission: CORDIS: Projects & Results Service: Multimodal meeting manager». http://cordis.europa.eu/project/rcn/63970_en.html. Accedido el 4 nov. 2016.

«Instructional Technology Services». <http://liberalarts.utexas.edu/laits/>. Accedido el 21 nov. 2016.

«Modelos de examen y audios - Diplomas de Español DELE». http://dele.cervantes.es/informacion/modelos_examen_audios.html Accedido el 7 oct. 2016.

«OTIM Project». <http://www.lpl-aix.fr/~otim/ressources.html>. Accedido el 4 nov. 2016.

«Pragmatics en español». <http://www.slaitresearch.com/flash/index.htm>. Accedido el 4 nov. 2016.

«Sitio oficial de Second Life: mundos virtuales, avatares, chat 3D gratuito». <http://secondlife.com/>. Accedido el 18 ene. 2017.

«Spanish Corpus Proficiency Level Training». <http://www.laits.utexas.edu/spt/intro>. Accedido el 4 nov. 2016.

«Spanish Proficiency Exercises». <http://www.laits.utexas.edu/spe/index.html>. Accedido el 4 nov. 2016.

«The Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA)». <http://carla.umn.edu/speechacts/>. Accedido el 31 oct. 2016.

«The Media Center (UT College of Liberal Arts)». <https://liberalarts.utexas.edu/spanish/about/media-center/home.php>. Accedido el 21 nov. 2016.

«UTEP-ICT Cross-Cultural Multiparty Multimodal Dialog Corpus | Natural Language Dialogue group». <http://nld.ict.usc.edu/group/corpora/utep-ict-cross-cultural-multiparty-multimodal-dialog-corpu>. Accedido el 4 nov. 2016.

Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Accedido el 28 de marzo de 2017 de la Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>